Mônica Castagna Molina (Org.)

Educação do Campo e Pesquisa

Questões para reflexão

Educação do Campo e pesquisa
questões para reflexão

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

Miguel Soldatelli Rossetto
Ministro de Estado do
Desenvolvimento Agrário

Guilherme Cassel
Secretário-Executivo do Ministério
do Desenvolvimento Agrário

Rolf Hackbart
Presidente do Instituto Nacional de
Colonização e Reforma Agrária

Valter Bianchini
Secretário de Agricultura Familiar

Eugênio Peixoto
Secretário de Reordenamento Agrário

José Humberto Oliveira
Secretário de Desenvolvimento Territorial

Caio Galvão de França
Coordenador-Geral do Núcleo de Estudos
Agrários e Desenvolvimento Rural

Monica Castagna Molina
Coordenadora Nacional do Programa Nacional
de Educação na Reforma Agrária – Pronera

Projeto gráfico, capa e diagramação

Márcio Duarte – m10 Design Gráfico

Revisão

Ana Maria Costa

Ministério do Desenvolvimento Agrário (mda)

www.mda.gov.br

Núcleo de Estudos Agrários e

Desenvolvimento Rural (nead)

scn, Quadra 1, Bloco C, Ed. Trade Center,

5º andar, sala 501

cep 70711-902 Brasília/DF

Telefone: (61) 3328 8661

www.nead.org.br

pct mda/iica – Apoio às Políticas e à Participação

Social no Desenvolvimento Rural Sustentável

Molina, Mônica Castagna.
Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário.
Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
152 p.; 21 x 28 cm.

PCT/MDA/IICA Apoio às Políticas e à Participação Social no Desenvolvimento Rural Sustentável.

1. Educação do Campo; Políticas Públicas. 2. Reforma Agrária. 3. Modelo de Desenvolvimento. 4. Movimentos Sociais.

Sumário

Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão 9
Mônica Castagna Molina

Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo 15
Antonio Munarim

1. A prática da coordenação-geral de Educação do Campo 19
   1.1. Construção de uma nova base epistemológica 19
   1.2. Construção de esfera pública 21
   1.3. Estado em ação 22
      a) Plano Nacional de Educação 23
      b) Financiamento 23
      c) Infra-estrutura 24
      d) Formação de educadores 24
      e) Outros projetos especiais 25

Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais 27
Bernardo Mançano Fernandes

1. Introdução 27
2. O conceito de Educação do Campo 28
3. Espaços e Territórios 31

4. Paradigmas e Pesquisa em Educação do Campo 37
5. Considerações finais 38
Referências Bibliográficas 39

Assentamentos rurais e perspectivas da reforma agrária no Brasil 40
Beatriz Heredia, Leonilde Medeiros, Moacir Palmeira,
Rosângela Cintrão e Sérgio Pereira Leite
1. Iniciativas dos trabalhadores e formação de áreas de concentração de assentamentos 41
1.1. Assentamentos e alterações fundiárias e demográficas 44
1.2. Os assentados: trabalho, renda e condições de vida 45
1.3. Produção 46
1.4. Precariedade da infra-estrutura 48
1.5. Reconhecimento político: em busca da cidadania 49

As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo 50
Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus
1. A organização do trabalho pedagógico 54
2. A pluralidade dos projetos educacionais 56
Referências Bibliográficas 58

Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo 60
Maria do Socorro Silva
1. Ponto de partida 60
2. Alargando o conceito de educação 62
3. Puxando o fio da história 64
3.1. Primeiros tempos: "O aprendizado da liberdade" 65
3.1.1. Movimentos de Educação Popular 70
3.1.2. Movimentos da Ação Católica 72
3.1.3. Movimentos Sociais do Campo 73
3.1.4. Ensinamentos e aprendizagens do período 73
3.2. Segundo e longo tempo: "O aprendizado da perseverança" 76

3.2.1. *Organizações da igreja* 76
3.2.2. *Movimento Sindical Rural* 77
3.2.3. *Pedagogia da Alternância* 78
3.2.4. *Ensinamentos e aprendizagens do período para a Educação do Campo* 79
3.3. Terceiro tempo: avançar na luta "O aprendizado da autonomia e dos direitos" 80
3.3.1. *Movimentos sociais do campo* 81
3.3.2. *Ensinamentos e aprendizagens* 85
3.4. Quarto momento: "o aprendizado da diversidade" 88
3.5. Considerações finais 90
Referências Bibliográficas 92

Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais 94
Pedro Ivan Christóffoli
1. Da luta pela terra à luta pela educação – a produção material das condições de vida nos acampamentos e assentamentos do MST e o processo educativo formal 94
2 .A prática da Educação do Campo como processo de construção coletiva – educadores e famílias sem-terra 95
3. A luta pelo direito à educação – de uma luta pela cidadania a uma luta pela construção de uma nova sociedade; de uma educação bancária a uma educação portadora de um futuro de humanidade liberta 96
4. O surgimento da reivindicação política por uma Educação do Campo – construção de unidade e luta entre movimentos sociais, pesquisadores, educadores e setor público 97
5. A pesquisa em Educação do Campo no MST – histórico, pressupostos e cenários futuros 99
6. Conclusão 102

A escola do campo e a pesquisa do campo: metas 103
Miguel Gonzalez Arroyo

Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo 117
Ilse Scherer-Warren
1. Vitalidade da pesquisa sobre movimentos sociais no campo 117
2. Espaços de aprendizagem nos movimentos sociais do campo 118
3. Contribuições para uma abordagem multidimensional 121
  3.1. Temporalidade e historicidade 121
  3.2. Espaços e territórios 123
  3.3. Formas de sociabilidade 125
  3.4. O aprendizado contextualizado ou a escola do sujeito-ator 128
Referências Bibliográficas 129

Anexos 133
1. Plenária final – Síntese dos Grupos de Trabalho 133
Miguel Gonzalez Arroyo
2. Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo 140
Eliana Felipe
3. Relação dos Participantes no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo 146
4. Programação do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo 149

Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão

Mônica Castagna Molina[1]

O Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera/Incra, e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/Coordenação – Geral de Educação do Campo, promoveram em Brasília, no período de 19 a 21 de setembro de 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.

Inúmeras questões teóricas e práticas têm desafiado o governo e os movimentos sociais a avançar na construção dos paradigmas da Educação do Campo. O I Encontro Nacional, que contou com a presença de pesquisadores de 24 estados da federação brasileira, possibilitou-nos aprofundar este debate a partir dos eixos temáticos: O Campo da Educação do Campo; A Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais; Escola do Campo e Pesquisa do Campo.

Esse Encontro foi um momento importante para a elaboração de subsídios à políticas públicas interministeriais que possam contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também, possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área. Para socializar os caminhos percorridos pelos pesquisado-

1 Doutora em Desenvolvimento Sustentável. Coordenadora Nacional do Pronera. Professora-pesquisadora da Universidade de Brasília

res durante o Encontro, organizamos esta coletânea apresentando os textos e as principais reflexões ocorridas nos debates.

Como fruto da demanda dos movimentos sociais e sindicais, após a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, é constituída no âmbito do Ministério da Educação, como parte da estrutura da SECAD, a coordenação Geral da Educação do Campo. O texto do pesquisador e coordenador-geral de Educação do Campo Antonio Munarim, apresenta os projetos que estão em desenvolvimento, indicando que o tema está avançando na perspectiva de inserir-se na agenda pública. Como ressalta o autor, são necessárias muitas articulações, dada a fragilidade do espaço conquistado e das fortes turbulências que ainda virão.

O campo da Educação do Campo. O I Encontro reafirmou uma das mais marcantes características desse movimento: sua indissociabilidade do debate sobre modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraiza. A afirmação de que só há sentido no debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, popular e revolucionário, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

Foi com esta perspectiva que debatemos a necessidade da produção de novas pesquisas sobre a correlação entre a precarização das condições de vida e (re)produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares; assentados; ribeirinhos; quilombolas; extrativistas etc), a perda de seus territórios em conseqüência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico.

Há divergências entre pesquisadores e movimentos aliados sobre as possibilidades de inter-relação com o processo de mudança necessário e a convivência com determinadas características do modelo hegemônico vigente.

Nos últimos dez anos, os debates da Educação do Campo possibilitaram aglutinar um conjunto representativo de movimentos sociais e sindicais; de pesquisadores; de alguns órgãos de governo, nas três esferas de poder. Mas, o I Encontro instiga a pesquisar como acolher a diversidade de sujeitos e da própria condição do território onde garantem sua reprodução social, neste movimento. A unidade se dá na compreensão do campo como espaço de produção e reprodução da vida, de trabalho, de novas relações com a natureza, da produção de cultura.

É sob essa ótica que o texto, de Bernando Mançano Fernandes faz uma recuperação da história recente da construção do conceito Educação do Campo e

discorre sobre categorias centrais para o aprofundamento de seus paradigmas: espaço e território. *"Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. Educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões"*. Romper com leituras fragmentadas/doras da realidade; construir olhares que captem sua complexidade, propor práticas educacionais constituintes das dimensões essências da reprodução da vida. Este, um dos desafios da Educação do Campo: provocar rupturas em interpretações que unidimensionalizam o multidimensional, tal como é o território rural.

Dando continuidade aos debates, o texto apresentado no Encontro pelo pesquisador Sérgio Leite apresenta síntese das conclusões da pesquisa "Impactos Regionais da Reforma Agrária: um estudo a partir de áreas selecionadas". Além de confirmar a melhoria do acesso a diferentes bens a partir da instalação em assentamentos (moradia; alimentação; trabalho; educação), a pesquisa comprova em sua grande maioria, a criação do assentamento como fruto do processo de luta e organização dos trabalhadores. Os resultados encontrados reforçam as propostas da Educação do Campo: a relevância da democratização acesso à terra; e a constatação de que, por meio da criação de centenas de unidades familiares, o território rural se revela como um espaço que transcende a mera produção de mercadorias, sendo a base para processos de transformação das condições de vida de trabalhadores excluídos pelo atual modelo de desenvolvimento. Importa ressaltar que o avanço verificado nos últimos anos em relação a permanência dos trabalhadores rurais nos processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização apoiados pelo Pronera, só é possível em função da garantia de uma mínima estabilidade para sua reprodução social assegurada pelo acesso à terra.

Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. As diferentes formas de conhecer e sua confluência no território da Educação do Campo permearam todos os debates do Encontro. Posto está, no diálogo, não apenas o conceito de conhecimento científico, mas principalmente, seu próprio processo de produção. Trata-se de algo mais amplo do que afirmar e exaltar os muitos saberes que têm os camponeses. Está em causa parte da crise paradigmática da ciência atual, que ignora outras formas de racionalidade, deslegitimando e marginalizando outras formas de produção de saber e de vida, que afrontam a lógica da acumulação.

O protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na Educação do Campo, tanto nos níveis de escolarização formal em curso, em dezenas de universidades brasileiras, quanto sua participação no processo de discussão e elaboração de algumas políticas públicas, tem provocado/acelerado o afloramento das distintas maneiras de conhecer, colocando em questão a necessidade de rupturas episte-

mológicas para avançarmos na perspectiva da consolidação do espaço rural como um território de múltiplos saberes e de produção de vida.

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? Em seu texto, a pesquisadora Sônia Azevedo de Jesus, ressalta a necessidade de implodirmos a imposição capitalista de uma lógica única, da exaltação de apenas um conjunto de conhecimentos como legítimo, eliminando todas as outras possibilidades de interpretar a vida. Segundo ela, "*a compreensão da riqueza da relação saber-fazer-saber dos camponeses exige aprofundarmos as reflexões sobre as epistemologias ou inteligibilidades em curso no campo*".

Dando continuidade ao debate, o texto da pesquisadora Maria do Socorro Silva propõe o necessário entrelaçamento das questões atuais da Educação do Campo com a recuperação da história dos trabalhadores pelo acesso a este direito, especialmente a luta e as práticas da Educação Popular. Compreender-mo-nos como parte desse legado enriquece sobremaneira a construção dos paradigmas da Educação do Campo, pois, um dos objetivos da Educação Popular é contribuir para criar condições do povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida. Ambas são importantes instrumentos na construção das transformações necessárias ao país, colocando-se na dimensão formadora e organizadora do povo brasileiro para que seja ele o protagonista da construção de um novo Projeto de Nação.

Na seqüência, o texto do pesquisador Pedro Christóffoli faz um rápido resgate da luta pela educação na constituição do MST, enfatizando os processos de construção coletiva que foram originando os princípios acumulados em sua prática pedagógica. O artigo destaca o caráter educativo dos movimentos sociais, não só na identidade dos sujeitos que dele participam, mas, também de novos conhecimentos e práticas que se acumulam na perspectiva da produção de mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas e ambientais para o campo. Enfatiza que a construção de uma agenda de pesquisa para este território, que persiga a ótica de produzir transformações deve valorizar alguns pressupostos acumulados pelos movimentos, criando processos em que o conhecimento é construído a partir da prática, em permanente diálogo e confronto com teorias já sistematizadas.

A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo. Os debates deste eixo temático foram bastante provocativos, principalmente, sobre qual escola e quais pesquisas estamos construindo se levarmos em consideração que "a escola do campo traz as

marcas dos sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades". O pesquisador Miguel Arroyo indaga em seu texto: qual a relação das desigualdades econômicas, sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do campo, com a ausência do direito à educação no campo? Conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar exige estudos articulados entre múltiplas áreas do conhecimento. Esta é uma riqueza que a Educação do Campo possui, comprovada pelo Encontro. Um dos desafios colocados na agenda de pesquisa: articular diferentes áreas do saber, antropologia, ciência política, sociologia, história, geografia, economia, na busca da compreensão dos processos históricos causadores da perpetuação das ausências no campo, e principalmente, dos caminhos necessários à sua superação.

Outro ponto destacado por Arroyo é se esse modelo de políticas generalistas será suficiente para suprimir as históricas exclusões sofridas pelos sujeitos do campo. Como fazer para reverter esse quadro e garantir que as diferenças sejam tratadas como propugna Boaventura Souza Santos: temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza e temos direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza?

Instiga-nos pesquisar se esse padrão de políticas públicas, constituído com a característica central de tratamento generalizado para diversas situações será suficiente para enfrentar a gravidade do panorama educacional no campo. Recuperarmos o tempo perdido exigirá a elaboração de políticas afirmativas, que sejam capazes de acelerar o processo de supressão das intensas desigualdades no tocante à garantia de direitos existentes no meio rural. Conceber essas políticas impõe-nos o desafio da produção de novos saberes inter e transdiciplinares, que sejam capazes de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, aliadas ao seu processo educacional, ou seja, uma escola colada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da existência social desses sujeitos.

Para além do conhecimento que contribua na produção de novos estilos de políticas públicas, há ainda algo mais essencial para apoiarmos o avanço das práticas pedagógicas das escolas: pesquisas que nos ajudem a compreender como se constituem os diferentes tempos da vida dos sujeitos no campo, e que sejam capazes de contribuir para legitimá-los como sujeitos de direitos. Construir um novo sistema educativo no campo exige que se conheça como se constitui a infância e a juventude nesse território. E, quais são os processos de produção da existência aos quais estão submetidos os diferentes tempos da vida. Em que medida as graves contradições impostas aos sujeitos do campo, decorrentes da disputa dos modelos de desenvolvimento têm afetado a vida da infância, da juventude rural na atualidade? Arroyo adverte que "*quando a terra, o território, as formas de produção estão ameaçadas, são ameaçadas também a formação da cultura, do conhecimento, das identidades temporais*". O fato de estarem sendo cada vez mais ameaçadas as condições

da própria reprodução social dos sujeitos do campo hoje, em função do avanço do agronegócio, ameaça também a existência da própria escola do campo.

Uma das estratégias de resistência às diferentes ameaças pode ser tecida pela construção de redes de movimentos sociais. Enfatizando a importância da compreensão do caráter educativo desses movimentos, a pesquisadora Ilse Scherer-Warren destaca que essas redes *"podem contemplar uma relação dialógica entre o tradicional e o moderno, entre o mais local e o mais global, entre o individual e o coletivo."* A compreensão das possibilidades das redes deve ser analisada considerando-se diferentes dimensões: sua temporalidade, sua espacialidade e as formas de sociabilidade que propõem.

A metodologia de trabalho do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, incluiu além de mesas redondas em torno dos eixos temáticos, grupos de trabalho com a perspectiva de aprofundar o conhecimento entre os diferentes sujeitos presentes. Buscou-se, mapear pontos centrais para a continuidade da construção de uma agenda comum: quem são os pesquisadores da Educação do Campo; quais os temas pesquisados; quais questões priorizar nas novas investigações. A partir do trabalho realizado pelos relatores, que ofereceram significativas contribuições ao Encontro, o professor Miguel Arroyo organizou uma síntese dos principais tópicos debatidos nesses grupos, que estão apresentados nos anexos.

Um dos produtos do I Encontro Nacional, que está em implantação, na CGEC/SECAD, é o Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo por meio da plataforma e-proinfo. Esta plataforma é um ambiente colaborativo de aprendizagem desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Nesse espaço virtual podem ser disponibilizados textos e criados fóruns para aprofundarmos os diálogos iniciados, criando um local de convergência, troca e articulação das pesquisas em andamento. Para participar dessa rede é necessário entrar em contato com a Coordenação-Geral de Educação do Campo.

Anexamos também a esta coletânea, a "Carta aos Participantes do I Encontro de Pesquisadores – e não pesquisadores- da Educação do Campo", escrita durante o evento pela pesquisadora Eliana Felipe, e lida aos presentes, expondo diversas inquietações provocadas pelos debates.

Manifestamos nosso reconhecimento ao precioso trabalho das diversas equipes que se envolveram na realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, especialmente as assessoras da Coordenação-Geral de Educação do Campo; do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e do Programa Residência Agrária.

Importa-nos também registrar nosso agradecimento ao NEAD que uma vez mais se compromete com a divulgação dos paradigmas da Educação do Campo, estimulando a publicação e a circulação dos materiais produzidos.

Elementos para uma política pública de Educação do Campo[1]

Antonio Munarim[2]

A Coordenação-Geral de Educação do Campo, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vem coordenando, há pouco mais de um ano, um processo de elaboração do que deverá vir a ser ou já começa a constituir-se numa Política Nacional de Educação do Campo.

Importa, neste espaço, destacar os pontos que considero mais relevantes até o momento, sejam de avanços, dificuldades ou eventuais tropeços, na dinâmica dessa construção que tem envolvido diversos sujeitos das esferas do Estado e da sociedade civil organizada no campo, mormente movimentos sociais populares, organizações sindicais e ONGs, que, de alguma forma, desenvolvem práticas de educação com as populações do campo.

Inicialmente, e no intuito de introduzir a questão, penso que convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio e a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo. Ressalte-se que, tal como reivindicado, essa função vem sendo executada levando-se em conta as vozes dos próprios sujeitos do campo que protagonizam e reivindicam esse espaço de política.

1 Texto apresentado em mesa especial sobre Educação do Campo na XXVIII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. 2005.

2 Doutor em Educação e Coordenador-Geral de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC.

Essa iniciativa, no aparato estatal brasileiro, ainda que tardia, faz o atual governo, sem dúvida, merecer reconhecimento pela iniciativa. De outro lado, por ser tão tardia ou tão recente, anuncia uma situação ainda muito incipiente na estrutura da máquina governamental e frágil na estrutura do Estado.

Em outros termos, as portas do Estado, e do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas. São amarras burocráticas, de normas e leis autoritárias e excludentes, de orçamento exíguo e não priorizados pelos setores que o controlam, de funcionários com pensamentos arraigados, de falta de profissionais em quantidade e formação adequada. Enfim, a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, que pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarada como um ponto de partida, tão somente um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal. Eis que essa máquina sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo. Reconheça-se, também, que essas fragilidades apontadas e ainda reinantes no interior do MEC são reflexos da cultura hegemônica na sociedade brasileira.

Ainda com o intuito de introduzir a questão, quero destacar o meu entendimento de que esse processo de construção de uma política pública não tem início somente agora, tampouco começa com a entrada do MEC em cena a criar espaço aos povos organizados do campo. Em vez, conforme entendo, e como regra no campo das relações sociais, trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como "direito de todos e dever do Estado" – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo.

O trato desse ponto referente à história recente da Educação do Campo, todavia, não se impõe como prioritário neste documento, até por que outros já o trataram com a atenção devida e no limite de análise que a proximidade histórica permite[3]. Importa aqui somente registrar o reconhecimento da luta dessas orga-

3 Ver, por exemplo, Caldart, Roseli. In: Molina, M. Por uma Educação do Campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília. 2004.

nizações e movimentos sociais do campo como o estágio primeiro e origem do processo de instituição de uma política pública de Educação do Campo, que ora se empreende também no interior do aparato estatal. E, por conseguinte, registrar a compreensão de que esse processo que vem ocorrendo no interior do Estado é prenhe de legitimidade.

Ademais, merece ainda ser observado que, em razão de fazer parte da busca legítima e meio que instintiva de afirmação de identidade própria, nas suas relações com outros grupos e com o Estado, por vezes, esses sujeitos sociais, ao buscarem "educação pública como tarefa do Estado", resvalam a comportamentos ou impulsos corporativistas. Ou seja, ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica.

Em outros termos, esses sujeitos sociais vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal, é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida que transfere ao Estado a tarefa da formação. É compreensível, pois, que, nas lutas de hegemonia entre os próprios sujeitos sociais e nas suas relações com o Estado, eles reivindiquem a ação do Estado como educador, mas procurem, ao mesmo tempo e a partir de suas próprias experiências pedagógicas, informar e mesmo influir diretamente nessas ações que se dão dentro do sistema público. Mas, essa última estratégia apontada não é a única expressão do dilema; talvez, até, melhor seria dizer que essa é uma forma de resolver o dilema de maneira republicana, eis que estão, num só tempo, cada qual ampliando seu campo de construção de identidade e contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação pública escolar – em que pese o desespero e reação de alguns gestores públicos que rejeitam a pedagogia dos Movimentos Sociais no interior de "suas" escolas. Já a expressão maior do que eu chamaria de resquício corporativista emerge menos nos discursos públicos – estes, bem calibrados por princípios teóricos republicanos – e mais nas relações diretas de pressão de cada sujeito social em particular sobre o aparato governamental nas demandas por recursos públicos às suas ações e mesmo por normatizações específicas.

Em síntese, como tarefa da Secad/Coordenação-Geral de Educação do Campo, no âmbito do MEC, nesse momento histórico, consta mediar um processo de construção de uma política pública de Educação do Campo, levando em conta contradições de, pelo menos, três ordens: as lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato

governamental e estatal; e, por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios paradigmas da educação nacional vigente, e contra o que, por excelência, a idéia de *Educação do Campo* se insurge.

Estamos vivendo um momento especialmente propício para a tarefa de construção de uma política nacional de Educação do Campo. O professor Miguel Arroyo, em texto preparado para a II Conferência Nacional de Educação do Campo, em meados do ano passado, afirma que o "campo brasileiro está em um desses tempos politicamente densos. Tempos propícios para políticas públicas movidas à lógica dos direitos"[4].

Com efeito, percebo que duas condições indispensáveis para a produção de uma política pública, qualquer que seja, se sucedem e se cruzam para formar esse tempo politicamente denso e produtivo no campo da Educação do Campo. De um lado, a já assinalada mobilização social, na qual se assenta a origem desse processo de engenharia política; de outro lado, a também já referida, ainda que incipiente e tardia, mobilização de recursos do aparelho de governo e do Estado brasileiro. Isto é, o governo se mobiliza na direção de criar espaço e responder a direitos cobrados. Conforme diria Dagnino, importantes pontos de encontro entre Estado e Sociedade se evidenciam como fatores a propiciar a construção de uma política pública de Educação do Campo, o que se dá, especialmente, a partir da esfera federal.

Aliás, a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que institui as "Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo". Em que pese seu engavetamento até o início do atual Governo, e, quiçá, eventuais fragilidades de conteúdo, as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida que consolidam e materializam direitos. A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual "ponto de encontro" entre Estado e Sociedade, que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política.

4 Arroyo, Miguel. In: Molina, Mônica e Meire Santos Azevedo de Jesus, Sônia. Orgs. Por uma Educação do Campo, vol. 5. Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

1. A prática da Coordenação-Geral de Educação do Campo

Se as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão, entendido, pois, como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo, coube ao atual governo federal dar início e desencadear um processo de fazer das Diretrizes, instrumento efetivo de mudança da vida da escola no interior do município brasileiro.

No primeiro ano do governo Lula, funcionou, no âmbito do MEC, a partir de portaria assinada pelo ministro Cristovam Buarque, um "Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo". Um GPT formado por representantes das diversas secretarias do MEC, por representantes de outros ministérios e por instituições da sociedade civil organizada que já contavam com práticas no campo da Educação do Campo. Por cerca de um ano, esse grupo trabalhou no sentido de produzir um diagnóstico da Educação do Campo no Brasil, e traçou uma estratégia de divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais que deveria ocorrer a partir de ação coordenada entre as esferas de governos e movimentos e organizações sociais. Após um interregno que se inicia com a mudança de ministro, na passagem do primeiro para o segundo ano de mandato do governo Lula, até a afirmação, nos meses subseqüentes, da Secad no novo desenho de estrutura administrativa do MEC, os trabalhos da CGEC, com coordenador definido, se iniciam efetivamente em princípios de agosto de 2004. Fato que coincide com a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Luziânia.

Importa, a seguir, destacar as linhas mestras de ação que norteiam as especificidades da prática da Coordenação-Geral de Educação do Campo que, em sintonia com o espírito da Secad, tem como pano de fundo a diversidade étnico-cultural como valor, ou, dizendo melhor, tem como pano de fundo o reconhecimento do direito à diferença, bem como a promoção da cidadania na vida da República.

Três eixos estratégicos se cruzam para formar um arcabouço norteador da prática específica dessa Coordenação-Geral:

1.1. Construção de uma nova base epistemológica

Consiste na busca de construção de uma nova base conceptual sobre o campo e sobre a Educação do Campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

Com efeito, da visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, no Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimen-

to econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural.

A busca dessa nova base epistemológica implica ações na perspectiva de se instalar nas instituições uma agenda de pesquisa na temática do campo e da Educação do Campo.

Os movimentos e organizações sociais têm insistido nessa tecla, e até apresentam importantes iniciativas, criando institutos de pesquisa e estabelecendo parcerias para ações concretas com intelectuais vinculados a universidades públicas e comunitárias e mesmo com certos setores universitários, mormente na criação de cursos de pós-graduação. Entretanto, é necessário muito mais que isso para a criação e consolidação de um movimento orgânico de produção de novos conhecimentos na área.

A estratégia que aqui se desenha busca a mobilização de pessoas e instituições. Ou seja, de um lado, a sensibilização de pesquisadores vinculados a programas e instituições de pós-graduação e pesquisa, pessoas que possam se animar a mergulhar na temática; e, de outro lado, o convencimento de instituições responsáveis por políticas de pesquisa a concederem apoio a esses pesquisadores.

Inscreve-se nesse eixo estratégico, atividades como: a) a movimentação junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no sentido de se abrir espaço mais efetivo à temática da Educação do Campo; b) a realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em parceria com o MDA/Pronera. Esse encontro reuniu em Brasília, há poucos dias, cerca de 70 pesquisadores de todos os estados da União e DF, vinculados a instituições universitárias e/ou vinculados a movimentos e organizações sociais do campo. Esses pesquisadores – da academia e do movimento social – são chamados a dialogar entre si e, ao mesmo tempo, a construir instrumentos de interlocução com os órgãos do governo responsáveis pela pesquisa. Desse evento, além do debate teórico, que foi sua essência, surgiram encaminhamentos de continuidade da interação entre os pesquisadores, bem como outras estratégias de ação para consolidar os objetivos traçados; c) criação de cursos de pós-graduação e linhas de pesquisa em universidades públicas – como exemplo já iniciado, cite-se o curso de especialização em Educação e Desenvolvimento Rural Sustentável, desenvolvido pela Universidade Federal de Campina Grande, em parceria com MEC e MDA.

Ao mesmo tempo que se busca nesses espaços, a definição teórica e metodológica de linhas de pesquisa e problemáticas vinculadas à Educação do Campo, realiza-se aí o intento político de introduzir a temática na agenda das instituições públicas, como a academia e as agências de fomento. Todavia, tudo é ainda muito

incipiente, e está a depender de uma espécie de convencimento coletivo mínimo, do Estado e da sociedade, sobre a importância e urgência de se ver o campo e a Educação do Campo na sua importância devida e na sua especificidade. É necessário, pois, como eixo estratégico de ação, investir na construção de uma esfera pública.

1.2. Construção de esfera pública

Esfera pública, aqui, também pode ser entendida como espaço discursivo, o espaço da mídia e da opinião pública. Com efeito, importa, sim, fazer presentes as questões da Educação do Campo nesse espaço de construção do imaginário, é aí que os paradigmas se afirmam ou desaparecem.

Mas a intenção é dar mais ênfase à esfera pública no sentido de espaço de interação entre Estado e sociedade na perspectiva da democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse sentido, alude-se a uma interação entre sujeitos históricos, onde cada qual, em certa medida, cede parte de sua condição ou de seus atributos específicos para formar um novo campo político. Assim, esse novo campo político, conforme diria Francisco de Oliveira, estaria aquém do Estado no seu sentido de sociedade política, e além da sociedade civil no sentido de sociedade dos negócios. *Aquém* porque não é atribuído a essa interação a qualidade ou o papel de sujeito gestor direto da sociedade. Essa tarefa deverá continuar com o aparato governamental ou Estado no sentido restrito. E *além da sociedade civil*, porque é um "espaço" de interação que ultrapassa os interesses particularistas de cada um dos sujeitos sociais que compõem.

Sem dúvida, trata-se de espaço de luta de hegemonia, conscientemente engendrado pelos sujeitos que o compõem e, por isso mesmo, pautado por princípios políticos da construção do interesse coletivo. É um espaço, por excelência, da política, de ampliação da política, e, neste sentido de ampliação do Estado pela via da construção democrática.

Concretamente, estamos falando de processos de interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, mormente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista. Nessas relações a democracia se consolida na medida que tanto o "espaço" estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por definição, são universais. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo, seja de negativas ou proposições afirmativas de outrem.

Duas atividades da Coordenação-Geral de Educação do Campo podem ser inscritas como típicas e específicas desse eixo estratégico: o Grupo Permanente de

Trabalho de Educação do Campo (GPT), da Secad/MEC, e os grupos executivos estaduais de Educação do Campo ou fóruns estaduais.

O GPT, conforme já referido acima, é constituído no âmbito do MEC, e trata-se de atividade de permanente concertação entre esse ministério e a sociedade civil organizada do campo, sobre a temática da educação. Não é um espaço de deliberação, mas se faz efetivo na construção e proposição de alternativas políticas e linhas de ação a serem adotadas pelo aparato estatal, ou a se constituírem normas.

Na prática, como ganho a mais, as reuniões do GPT têm também significado a possibilidade de reuniões paralelas de planejamento de suas ações específicas sobre o tema por parte das organizações e movimentos sociais. Afinal, esses sujeitos populares, com dificuldades de financiamento próprio, vêm de diversas partes do Brasil e têm aí uma oportunidade rara de encontro. Trata-se, de fato, de ganho paralelo, mas também pensado, ainda que de forma subjacente, como parte dos princípios estratégicos que indicam a importância da manutenção de certa eqüidistância dessas organizações e movimentos em relação ao aparelho de Estado, na perspectiva de assegurar-lhes as identidades e estratégias próprias.

Já os Comitês Estaduais de Educação do Campo, com o mesmo tipo de representação que ocorre na esfera federal, e com os mesmos objetivos, são articulações no âmbito dos estados federados, que não necessariamente, acontecem no escopo das secretaria de estado da educação. São resultantes de seminários estaduais de Educação do Campo realizados em cada um dos estados.

Em alguns casos, é insistente a presença da representação do MEC no comitê estadual, com a intenção de garantir os princípios que norteiam a atividade; noutros casos, nota-se dispensável tal presença; em outros casos, ainda, mesmo com a insistência do MEC, nada acontece no âmbito da secretaria de estado.

O conteúdo básico inicial das reuniões do comitê estadual é implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, no âmbito das próprias secretarias de educação dos estados e municípios.

Em síntese, o comitê é uma forma de permear os estados federados com a estratégia da esfera pública no campo da Educação do Campo, e, desde aí, permear as estruturas municipais de educação.

1.3. Estado em ação

O terceiro eixo estratégico adotado na construção de políticas de Educação do Campo diz respeito a ações do aparelho de governo definidas como prioritárias.

Ao aparato estatal, ao governo, cabe a busca da eficiência administrativa, propondo e executando políticas permanentes e programas de governo coerentes com os princípios republicanos de fundo e com os encaminhamentos engendrados nos espaços da participação social administrada – esferas públicas – em cada

setor da gestão da máquina estatal e no seu todo. No caso da Educação do Campo, o objetivo maior a ser buscado com as políticas permanentes e com os programas e projetos especiais, sem descuido do nível superior, é a expansão até a universalização da educação básica amparada em padrões de qualidade técnica e social.

A busca desse objetivo maior implica a proposição e execução de ações que envolvem todo o Ministério da Educação, isto é, extrapola a governabilidade direta da Secad. De tal sorte, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, mais que propriamente executora de programas e projetos, tem significado um espaço de elaboração de propostas e de mediação de encaminhamentos junto a outros setores do MEC e mesmo junto a outros ministérios. Ainda, a busca da universalização da educação básica no campo com a qualidade pretendida, para além do papel do MEC, demanda a ação decisiva dos demais entes da federação; eis que, na ausência de um sistema único de educação nacional, há que se efetivar, pelo menos, o regime de colaboração.

Nessa perspectiva de mediação, algumas ações vêm sendo encaminhadas como prioritárias.

a) Plano Nacional de Educação (PNE)

O PNE encontra-se em processo de revisão no Congresso Nacional. Instituído num contexto de rechaço ou, no mínimo, de indiferença oficial à diversidade do campo, o que consta referente à *educação rural* no PNE praticamente em nada atende as expectativas dos sujeitos coletivos do campo. A formalização de propostas, isto é, sua instituição em forma de lei, num plano nacional e, por conseqüência, em planos estaduais e municipais, deve significar a materialização de conquistas desses sujeitos sociais. Com essa perspectiva está instalado no âmbito da Coordenação de Educação do Campo um processo de elaboração de propostas e estratégias com vistas a fazer a Educação do Campo presente, no que tem de acúmulo dos últimos tempos, na versão do PNE, que se espera, renovada.

b) Financiamento

Enquanto não for possível, o financiamento público adequado ao atendimento de todas as necessidades da educação nacional com definição de padrão de qualidade, por razões de parcos recursos globais, que de resto devem ser sempre buscados, o gestor público há de reconhecer que, tomando-se por base o custo aluno, em termos relativos à localização do estabelecimento, a educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana. Assim, é mister que as políticas de financiamento, conforme já previsto na Lei Nº 9424/96, que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (Fundef), considere

a necessidade do repasse diferenciado a mais para as escolas do campo. A luta é pela manutenção e ampliação desse princípio na futura Lei do FUNDEB. Nesse sentido, de justificar a diferenciação a favor do campo, pelo menos três linhas de argumentos podem ser relacionadas: *i) equação matemática:* por condições objetivas, como as distâncias e a relação quantitativa professor-aluno, o custo aluno do campo é maior que o da cidade; *ii) dívida histórica:* exatamente em razão de financiamento inferiorizado, o campo acumula déficits de quantidade e de qualidade em relação à cidade; tal disparidade se reflete nos índices estatísticos de maneira explícita ao se comparar uma a outra localização; *iii) desenvolvimento equilibrado*: é de se supor que qualquer pretendido "plano de construção de nação" considere campo e cidade como partes de uma mesma totalidade que se permeiam. Considerado esse entendimento, a atenção no momento, tanto da CGEC quanto dos movimentos e organizações sociais, está voltada ao processo de instituição do Fundeb, onde não se pode deixar de garantir a diferenciação.

c) Infra-estrutura

A política de transporte escolar, com programa de ação no governo federal para esse fim, implementada nos últimos anos, bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas no campo. Em conseqüência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada.

Além de se pensar alternativas pedagógicas para as escolas multisseriadas e unidocentes, uma das formas de reversão de tal quadro pode ser a retomada de construções de prédios e equipamentos nas localidades, o que só será possível com a efetiva colaboração entre as instâncias da Federação. O MEC, nesse momento, está com resolução em aberto para a construção de 400 salas de aulas equipadas em comunidades rurais e assentamentos da reforma agrária. Longe de atender toda a necessidade, nem seria papel exclusivo do MEC, esse pequeno aporte de recursos quer ter o significado político de apontar uma intenção de reversão da nefasta política de transporte escolar tal como vem funcionando.

d) Formação de educadores

Está instalado no âmbito do GPT uma comissão de especialistas, com a tarefa de pensar e elaborar o que poderá vir ser chamado de "Plano ou Política Nacional de Formação de Educadores do Campo".

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileiras e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do cam-

po. Não há, ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza, apenas de que, tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada.

Tem-se, ainda a certeza de que essa formação implicará, necessariamente, na revisão da própria organização da escola do campo. O que deve vir primeiro, uma ação de reorientação da escola do campo quanto sua organização e funcionamento, ou uma forte agenda de formação de educadores que implante, uma nova dinâmica na organização escolar, como, por exemplo, um jeito inovador de lidar com as conhecidas classes multisseriadas? Obviamente, que uma política implica a outra, e é assim que tem de ser pensada e planejada, levando-se em conta múltiplos e complexos elementos.

e) Outros projetos especiais

Ainda na linha que norteia a busca das políticas permanentes, destaco duas das ações específicas que são desenvolvidas :

i)Apoio a experiências inovadoras de educação escolar.
São apoiados com pequenos financiamentos diretos, projetos de formação continuada de educadores, processos pedagógicos e produção de material didático-pedagógico. Não tem por objetivo o financiamento massivo, senão que incentivar e ressaltar experiências inovadoras e com potencial de reprodução sistêmica. Nesse campo, os movimentos e organizações sociais são os que têm mais acúmulo e, por isso, recebem atenção e apoio; todavia, busca-se apoiar igualmente proposições das redes oficiais de educação. O que importa, é a tentativa de se estabelecer entre entidades civis e públicas, interações pedagogicamente produtivas.

ii)Programa "Saberes da Terra", ou Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares.
Trata-se de um programa interministerial coordenado pelo MEC, juntamente com o MDA e o MTE. Destinado, prioritariamente, a jovens agricultores familiares, integra, numa perspectiva dialética de educação, a formação escolar de nível fundamental com formação profissional. Organizado nos parâmetros metodológicos da Pedagogia da Alternância, deverá ser desenvolvido nos e pelos sistemas oficiais de ensino estaduais e municipais, em colaboração com os movimentos

e organizações sociais do campo com experiência na área, bem como, em colaboração com o sistema federal de escolas agrotécnicas e universidades públicas. Esses últimos sujeitos atuarão, fundamentalmente, na formação dos educadores, acompanhamento e avaliação de processo e certificação. Sem dúvida, trata-se de uma engenharia política complexa, que visa, além do cumprimento de metas quantitativas imediatas, modestas metas iniciais, a instalação de uma dinâmica inovadora e permanente de EJA nos sistemas públicos.

Enfim, essas e outras atividades compõem o quadro geral de ação de uma pequena equipe de trabalho que forma a CGEC/Secad, que tem podido contar com o apoio e até mesmo com trabalho, na maioria das vezes voluntário, na formulação de idéias e propostas, por parte de muitas pessoas e entidades; são pessoas e entidades que, mormente e não por acaso, se situam num campo de luta ainda marcado pela utopia de uma sociedade transformada, que eu ainda ouso chamar de sociedade socialista, ainda que tenhamos de requalificar o termo.

Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais

Bernardo Mançano Fernandes[1]

1. Introdução

Este artigo foi elaborado para apresentação na mesa redonda 'O campo da Educação do Campo' durante o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que aconteceu em Brasília, de 19 a 21 de setembro de 2005. Esse evento foi uma realização conjunta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e da Coordenação Geral de Educação do Campo do Ministério da Educação.

Desde 1996, quando iniciamos as primeiras reflexões a respeito dos territórios camponeses e da Educação do Campo, estamos pesquisando essas realidades para uma elaboração teórica que contribua com o seu desenvolvimento. Neste artigo retomamos o conceito de Educação do Campo e aprofundamos nossas análises a respeito dos conceitos de espaço e território para compreender a Educação e o Campo como territórios materiais e imateriais. Por esta razão, a parte referente às categorias de espaço e território foi a mais ampliada, porque neste ensaio teórico, elas são a base da estrutura de nosso pensamento.

Também discutimos os paradigmas atuais para a compreensão dos diferentes modelos de desenvolvimento do campo brasileiro. Eles são pontos de partida para

1 Doutor em Geografia, professor-pesquisador da Universidade Estadual Paulista e membro da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera.

a Pesquisa em Educação do Campo. O desconhecimento desses paradigmas tem prejudicado a qualidade das pesquisas, que se perdem nas análises incoerentes por falta de maior atenção aos conteúdos dos referenciais teóricos.

Acreditamos que este artigo possa contribuir com os pesquisadores da Educação do Campo, considerando a juventude do tema e o futuro por construir. Para os cientistas o desafio é um companheiro que não os abandona nunca, sendo ao mesmo tempo obstáculo e superação na compreensão das realidades do campo brasileiro. Aqui o leitor encontrará idéias emergentes e será um enorme prazer debate-las para afirmar ou repensar este ensaio teórico.

2. O conceito de Educação do Campo

Para iniciar este artigo, quero destacar um fato. O conceito Educação do Campo não existia há dez anos. E neste evento estamos debatendo a pesquisa em Educação do Campo. O que aconteceu nesse tempo que possibilitou a construção desta realidade? Uma parte importante desta história está registrada em teses, dissertações, livros e relatórios de pesquisa. A coleção "Por uma Educação do Campo" é uma referência importante para entender esta construção. Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

No caderno Por Uma Educação do Campo número 1, apresentamos os primeiros ensaios para a construção do conceito de campo como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio. O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de

espaço geográfico[2] onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção.

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea.

A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste

2 Ver definição de espaço e território na página 31 e seguintes deste artigo.

espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infra-estrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato.

A educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um importante setor para a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intricada cadeia de processamento de mercadorias. As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. Ainda mantêm seus próprios institutos de pesquisa o que lhes garante importante autonomia na produção de tecnologias. A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania.

A pesquisa também precisa ser realizada nesses parâmetros para ser coerente com a lógica territorial. Os diferentes movimentos camponeses estão realizando cursos em convênios com diversas universidades públicas e estão debatendo e iniciando a construção de seus próprios centros de pesquisa.

A partir desta leitura podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade. Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo especifico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário.

3. Espaços e Territórios

Estas definições de espaço e território são novas e não são encontradas nos manuais de geografia tradicional. A construção conceitual vem sendo realizada com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias. Por esta razão apresentamos nesta parte nossos ensaios com as definições de espaço e território. É importante esclarecer que território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território. Lembrando que território é um tipo de espaço geográfico, há outros tipos como lugar e região. Também é importante lembrar que território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político. Os espaços políticos diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. Os espaços políticos, necessariamente, não possuem área, mas somente dimensões. Podem ser formados por pensamentos, idéias ou ideologias. Para a melhor compreensão dos conceitos, delíamos a seguir os conceitos trabalhados.

O espaço social é a materialização da existência humana. Esta definição extremamente ampla de espaço foi elaborada por Lefebvre, 1991, p. 102. O espaço assim compreendido é uma dimensão da realidade. Esta amplitude, de fato, oferece diferentes desafios para a geografia que tem o espaço como categoria de análise e necessita estudá-lo para contribuir com sua compreensão e transformação. Dentre os maiores desafios, com certeza, estão os trabalhos de elaboração do pensamento geográfico para a produção de um corpo conceitual, a partir da geografia em um diálogo permanente com as outras ciências.

Por sua amplitude, o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos. Todavia, muitas vezes a sua utilização não é compreensível, porque não se define o espaço do qual está se falando. É assim que o espaço vira uma panacéia. Para evitar equívocos é preciso esclarecer que o espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado continuamente pelas relações sociais, que produzem diversos outros tipos de espaços materiais e imateriais, como por exemplo: políticos, culturais, econômicos e ciberespaços.

O espaço é parte da realidade, portanto, multidimensional. Para uma eficaz análise conceitual é necessário definir o espaço como composicionalidade, ou seja, compreende e só pode ser compreendido em todas as dimensões que o compõem. Esta simultaneidade em movimento manifesta as propriedades do espaço em ser produto e produção, movimento e fixidez, processo e resultado, lugar de onde se parte e aonde se chega. Por conseguinte, o espaço é uma completitude, ou seja, possui a qualidade de ser um todo, mesmo sendo parte. Deste modo, o espaço geográfico é formado pelos elementos da natureza e pelas dimensões sociais, produzidas pelas relações entre as pessoas, como a cultura, a política e a economia.

As pessoas produzem espaços ao se relacionarem diversamente e são frutos desta multidimensionalidade.

O espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo de construção do conhecimento. O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico e contém a qualidade da completividade. Por causa dessa qualidade, o espaço social complementa o espaço geográfico. O mesmo acontece com todos os outros tipos de espaços. Esse é o caráter da composicionalidade, em que as dimensões são igualmente espaços completos e completivos.

Essas qualidades dos espaços desafiam os sujeitos que neles vivem e pretendem compreendê-los. O espaço é multidimensional, pluriescalar ou multiescalar, em intenso processo de completibilidade, conflitualidade e interação. As relações sociais entre classes, muitas vezes, realizam leituras e ações que fragmentam o espaço. São análises parciais, unidimensionais, setoriais, lineares, uniescalar, incompletas e, portanto, limitadas, porque necessitam delimitar. Essas leituras espaciais fragmentárias promovem desigualdades e diferentes formas de exclusão. A superação dessa visão de mundo exige ponderabilidade na criação de métodos que desfragmentem o espaço e que não restrinjam as qualidades composicionais e completivas dos espaços. Essa é a identidade do espaço, sua plenitude, como demonstra Santos, 1996, p. 50 na elaboração de uma definição plena de espaço. Santos compreende que o "espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá". Essa definição explicita o espaço geográfico onde se realizam todos os tipos de relações.

As relações são formadoras dos sistemas de ações e de objetos, que de acordo com Milton Santos são contraditórios e solidários. As relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, divididos, unos, singulares, dicotomizados, fracionados, portanto, também conflitivos. A produção de fragmentos ou frações de espaços é resultado de intencionalidades das relações sociais, que determinam as leituras e ações propositivas que projetam a totalidade como parte, ou seja, o espaço em sua qualidade completiva é apresentado somente como uma fração ou um fragmento. Essa determinação é uma ação propositiva que interage com uma ação receptiva e a representação do espaço como fração ou fragmento se realiza. Assim, a intencionalidade determina a representação do espaço. Constitui-se, portanto, numa forma de poder, que mantém a representação materializada e ou imaterializada do espaço, determinada pela intencionalidade e sustentada pela receptividade. Sem essa relação social o espaço como fração não se sustenta.

É importante reforçar que o espaço como fragmento ou fração é uma representação, construída a partir de uma determinação interagida pela receptividade, constituída por uma relação social. Essa representação exige uma intencionalidade, ou seja, uma forma de compreensão unidimensional do espaço, reduzindo suas qualidades. Deste modo apresentam o espaço político somente como político, o espaço econômico somente como econômico e o espaço cultural somente como cultural. Essa compreensão se efetiva, ainda que os espaços políticos, econômicos e culturais sejam multidimensionais e completivos do espaço geográfico. A intencionalidade é um modo de compreensão que um grupo, uma nação, uma classe social ou até mesmo uma pessoa utiliza para poder se realizar, ou seja, se materializar no espaço, como bem definiu Lefebvre. A intencionalidade é uma visão de mundo, ampla, todavia una, é sempre uma forma, um modo de ser, de existir. Constitui-se em uma identidade. Por esta condição precisa delimitar para poder se diferenciar e ser identificada. E assim, constrói uma leitura parcial de espaço que é apresentada como totalidade. Afinal, todos os povos se sentem o centro do universo.

Desse modo, a multidimensionalidade do espaço é restringida ao ser delimitada pela determinação da intencionalidade. Em outras palavras: a parte é transformada em todo e o todo é transformado em parte. Isto significa que o espaço agora passa a ser compreendido segundo a intencionalidade da relação social que o criou. É, então, reduzido a uma representação unidimensional e a visão que o criou, embora parcial, é expandida como representação da multidimensionalidade. A relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não. E assim, criam-se diferentes leituras socioespaciais. Desta forma é produzido um espaço geográfico e ou social específico: o território. O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades.

Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. A partir dessa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade.

O território foi definido por Raffestin, 1993, p. 152, como sistemas de ações e objetivos vinculados aos elementos do espaço, que podem ser lidos como sistemas de objetos. Essa similitude das definições de Claude Raffestin e Milton Santos significa também que espaço geográfico e território, ainda que diferentes, são o mesmo. Pode-se afirmar com certeza que todo território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, político, cultural, cibernético etc). Por outro lado, é evidente que nem sempre e nem todo espaço é um território. Os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico. O espaço geográfico de uma nação é o seu território. E no interior deste espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o espaço um, a priori e o território um, a posteriori. O espaço é perene e o território é intermitente. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas contraditórias, solidárias e conflitivas. Estes vínculos são indissociáveis.

A contradição, a solidariedade e a conflitividade são relações explicitadas quando compreendemos o território em sua multidimensionalidade. O território como espaço geográfico contém os elementos da natureza e os espaços produzidos pelas relações sociais. É, portanto, uma totalidade restringida pela intencionalidade que o criou. A sua existência assim como a sua destruição serão determinadas pelas relações sociais que dão movimento ao espaço. Assim, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência. Um bom exemplo dessas características está em Oliveira, 1991, nos conceitos de territorialização do capital e monopólio do território pelo capital.

As relações sociais, por sua diversidade, criam vários tipos de territórios, que são contínuos em áreas extensas e ou são descontínuos em pontos e redes, formados por diferentes escalas e dimensões. Os territórios são países, estados, regiões, municípios, departamentos, bairros, fábricas, vilas, propriedades, moradias, salas, corpo, mente, pensamento, conhecimento. Os territórios são, portanto, concretos e imateriais. O espaço geográfico de uma nação forma um território concreto, assim como um paradigma forma um território imaterial. O conhecimento é um importante tipo de território, daí a essencialidade do método. Para a construção de leituras da realidade é fundamental criar métodos de análise, que são espaços mentais (imateriais) onde os pensamentos são elaborados. Para um uso não servil dos territórios dos paradigmas é necessário utilizar-se da propriedade do método.

A multidimensionalidade e a indissociabilidade do espaço e do território contêm as propriedades material e imaterial. As relações se expressam em ações, objetivos e objetos à configuração dos espaços e dos territórios. A definição e delimitação do território como espaço geográfico ou como conceito são determinadas pelas intencionalidades dos sujeitos ou instituições que os construíram.

A mobilidade dos territórios imateriais sobre o espaço geográfico por meio da intencionalidade determina a construção de territórios concretos. Estes possuem o sentido de trunfo que Raffestin, 1993, defende para o conceito de território. Sem a produção de espaços e de territórios, o conhecimento, como relação social, pode ser subordinado por outros conhecimentos, relações sociais, espaços e territórios.

Para a geografia o território é uma totalidade, portanto é multidimensional. Para outras ciências o território pode ser compreendido apenas como uma dimensão. Alguns economistas tratam o território como uma dimensão do desenvolvimento, reduzindo o território a uma determinada relação social. Assim como o desenvolvimento, o território é multidimensional, portanto não existe uma dimensão territorial do desenvolvimento.

A compreensão do território como espaço unidimensional trata-o como um setor, chamando-o equivocadamente de território. Essa é uma prática muito comum na implantação dos denominados projetos de "desenvolvimento territorial". No espaço as relações sociais se materializam e se reproduzem, produzindo espaços e territórios em movimentos desiguais, contraditórios e conflitivos. Denominamos esses movimentos de processos geográficos.

Os processos geográficos são também processos sociais. As relações sociais a partir de suas intencionalidades produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens.

Ao produzirem seus espaços e neles se realizarem, as relações sociais também são produzidas pelos espaços. Essa indissociabilidade promove os movimentos dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos. Nesses movimentos as propriedades dos espaços e dos territórios são manifestadas em ações, relações e expressões, materiais e imateriais.

Os movimentos das propriedades dos espaços e territórios são: expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição. A expansão e ou a criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização. Esse movimento explicita a conflitualidade e as contradições das relações socioespaciais e socioterritoriais. Por causa dessas características, acontece ao mesmo tempo a expansão e a destruição; a criação e o refluxo. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização. Exemplos de TDR podem ser dados com o movimento das empresas capitalistas que se instalam e mudam de cidades e países de acordo com as conjunturas políticas e econômicas; ou os movimentos do agronegócio e da agricultura camponesa modificando paisagens, mudando a estrutura fundiária e as relações sociais; ou ainda quando a polícia prende traficantes que controlam determinados bairros e semana depois o tráfico é reorganizado. Também quando um paradigma entra em crise ou é abandonado e tempos depois é retomado.

Os processos geográficos são, igualmente, movimentos das propriedades espaciais e das relações sociais. São quatro os processos geográficos primários: espacialização, espacialidade, territorialização e territorialidade. Os processos geográficos procedentes são: desterritorialização, reterritorialização, desterritorialidade, reterritorialidade. Enquanto a territorialização é resultado da expansão do território, contínuo ou interrupto, a territorialidade é a manifestação dos movimentos das relações sociais mantenedoras dos territórios que produzem e reproduzem ações próprias ou apropriadas. Existem dois tipos de territorialidade, a local e a deslocada, que podem acontecer simultaneamente.

A territorialidade local pode ser simples ou múltipla, depende dos usos que as relações mantenedoras fazem do território. Um exemplo de territorialidade local simples é um hospital, cujo espaço é utilizado unicamente para seu fim próprio. Exemplos de territorialidade local múltipla são os usos dos territórios em diferentes momentos. O uso múltiplo de um mesmo território explicita a sua territorialidade. Uma rua pode ser utilizada com o tráfego de veículos, para o lazer nos finais de semana e com a feira livre acontecendo um dia por semana. A desterritorialidade acontece com o impedimento da realização de uma dessas ações. Da mesma forma que a reterritorialidade acontece com o retorno da mesma. Outro exemplo é o prédio de um sindicato onde acontecem reuniões para tratar dos interesses políticos e econômicos dos trabalhadores, mas também é ocupado com aulas de alfabetização de jovens e adultos e também para a prática de esportes.

Exemplos de territorialidades deslocadas são as reproduções de ações, relações ou expressões próprias de um território, mas que acontecem em outros territórios. Dois exemplos: pessoas tomando chimarrão em determinados lugares das regiões Sudeste e Nordeste, apropriadas pela população local como resultado da interação e convivência com gaúchos. Pessoas dançando forró, *rock* ou tango na cidade de São Paulo como resultados da interação e convivências com diferentes culturas. Os territórios materiais ou imateriais se manifestam por meio das intencionalidades, são delimitados, identificados e ou demarcados no espaço geográfico. Essas mesmas relações produzem espaços sociais diversos, cujos movimentos são manifestados em espacializações e espacialidades. Todavia, esses processos geográficos são fugazes, de difícil delimitação e demarcação e de fácil identificação.

A espacialização é movimento concreto das ações e sua reprodução no espaço geográfico e no território. A espacialização como movimento é circunstancial, é o presente (Santos, 1988). Ao contrário da territorialização, a espacialização não é expansão, são fluxos e refluxos da multidimensionalidade dos espaços. Portanto não existe a "desespacialização". Uma vez realizada em movimento, a espacialização torna-se fato acontecido, impossível de ser destruído. Dois exemplos de espacialização são: o comércio, com a circulação de mercadorias ou as marchas do MST. A espacialidade é o movimento contínuo de uma ação na realidade ou

o multidimensionamento de uma ação. A espacialidade carrega o significado da ação. Na espacialidade a ação não se concretiza como é o caso da espacialização. A espacialidade é subjetiva e a espacialização é objetiva. Dois exemplos de espacialidade são as propagandas e as lembranças da memória. Os processos geográficos também são conjuntos indissociáveis e podem acontecer simultaneamente. Um mesmo objeto pode ser parte de diferentes ações no processo de produção do espaço. Ou diferentes objetos e sujeitos podem produzir diferentes processos geográficos. Desse modo espacialidade e espacialização podem acontecer concomitantemente. Todavia, territorialização e desterritorialização não acontecem ao mesmo tempo e no mesmo lugar, mas pode acontecer simultaneamente em lugares diferentes.

4. Paradigmas e Pesquisa em Educação do Campo

Pelo exposto na seção anterior, partimos do princípio que as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida. As pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária – PQA; paradigma do capitalismo agrário – PCA (Fernandes, 2005).

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital.

Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imaterais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

A pesquisa em Educação do Campo ou em Educação Rural parte desses referenciais teóricos. Os pesquisadores que trabalham com o campo brasileiro, para garantir a coerência de seus projetos, partem desses paradigmas. Esses pontos de

partida são fundamentais para a construção dos métodos de análise e definição das metodologias. A partir dessas determinações, os pesquisadores utilizam conceitos que expressam visões de mundo diversas e que constroem os distintos projetos de desenvolvimento do campo. Para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio.

Essa análise nos oferece uma possibilidade de realizar pesquisas em Educação do Campo e exige que se respondam algumas questões: o que é território? O campesinato é parte do agronegócio, portanto um único território, ou é outro território? Estas questões qualificam a pesquisa, porque, parte da crítica como forma de liberdade de pesquisa, não se subordinando às determinações. Elas fomentam o debate em todos os níveis, compreendendo as diferenças e quais os modelos mais apropriados para o desenvolvimento do Campo. Desse modo, compreende-se a pesquisa como um território que deve expressar a identidade política do pesquisador. Possibilita também maior especificidade na escolha dos temas de pesquisa.

A Educação do Campo carrega em si o significado territorial. Por essa razão, a Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses.

5. Considerações finais

Estas considerações finais são uma pausa no processo de construção do conhecimento. Se as idéias aqui apresentadas forem contribuições efetivas, teremos desdobramentos e continuidade deste debate. Se não forem, a continuidade acontecerá por outros caminhos que construiremos. O importante é que a Educação do Campo ainda jovem e cheia de vida está crescendo. Desde seu nascimento, estamos tentando acompanhá-la. Os conceitos, as categorias e os paradigmas aqui apresentados são possibilidades de leituras desse desenvolvimento. Com certeza não é suficiente, mas sem dúvidas é fundamental.

Referências Bibliográficas

Fernandes, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

Fernandes, Bernardo Mançano. Movimento Social como Categoria Geográfica. *Revista Terra Livre*. São Paulo, n.15, p. 59-85, 2000.

Fernandes, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: Buainain, Antônio Márcio. *Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

Kolling, Edgar; NERY, Israel e Molina, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília, n. 1, 1999.

Lefebvre, Henri. *The Production of Space*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1991.

Martin, Jean Yves. *Les Sans Terre du Brésil:* géographie d'un mouvement socioterritorial. Paris: L'harmattan, 2001.

Oliveira, Ariovaldo Umbelino. *Agricultura Camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

Raffestin, Claude. *Por Uma Geografia do Poder*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

Santos, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

Santos, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

Assentamentos rurais e perspectivas da reforma agrária no Brasil[1]

Beatriz Heredia[2]
Leonilde Medeiros[3]
Moacir Palmeira[4]
Rosângela Cintrão[5]
Sérgio Pereira Leite[6]

Um dos temas candentes hoje no Brasil é a pertinência da realização de uma reforma agrária. Neste artigo, sintetizamos os resultados de uma ampla pesquisa cujo objetivo foi analisar os processos de mudança provocados pelos assentamentos de reforma agrária nas regiões onde estão inseridos, buscando constituir indicadores e relações que permitam mensurar e qualificar o significado da existência dos assentamentos, a partir da comparação entre as situações atual e anterior dos assentados (tanto em termos objetivos como subjetivos) e entre as condições sócio-econômicas existentes no assentamento e aquelas verificadas no seu entorno.

1 Este artigo sintetiza algumas conclusões da pesquisa *Impactos regionais da reforma agrária: um estudo a partir de áreas selecionadas*, realizada entre janeiro de 2000 e dezembro de 2001, pelo CPDA/UFRRJ (Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e pelo Nuap/PPGAS/MN/UFRJ (Núcleo de Antropologia da Política/Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro), com financiamento do NEAD/IICA. Os autores foram os coordenadores nacionais da pesquisa, que contou com a participação de equipes de investigadores nas regiões estudadas. Os resultados finais estão publicados no livro *Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro*, editado em abril de 2004 pela editora da Unesp e pelo Nead.

2 Pós-Doutora em Ciências Sociais, professora-pesquisadora do IFCS/UFRJ.

3 Doutora em Ciências Sociais, professora-pesquisadora do CPDA/UFRRJ.

4 Doutor em Sociologia, pesquisador do PPGAS/MN/UFRJ.

5 Mestre em Desenvolvimento e Agricultura.

6 Pós-Doutor em Socioeconomia do Desenvolvimento, professor-pesquisador do CPDA/UFRRJ.

A pesquisa tomou como foco seis regiões do Brasil que contam com elevada concentração de projetos de assentamento e alta densidade de famílias assentadas por unidade territorial, pressupondo que este procedimento traria maior possibilidade de apreensão dos processos de mudança em curso. As regiões selecionadas refletem a diversidade da realidade brasileira: Sul da Bahia, Entorno do Distrito Federal, Sertão do Ceará, Sudeste do Pará, Oeste Catarinense e Zona Canavieira Nordestina. Dentro de cada uma delas foi montada uma amostra de municípios com as mais elevadas concentrações de projetos de assentamento e mais altas participações de assentados em relação às populações rural e urbana. Foram analisados 39 municípios, com um total de 15.113 famílias assentadas pelo Incra entre 1985 e 1997. Nestes municípios foram aplicados questionários a 1.568 famílias, em 92 projetos de assentamento. Essa amostra é estatisticamente representativa apenas nos municípios selecionados, não representando a totalidade das regiões abrangidas e, muito menos, a realidade nacional. No entanto, os resultados obtidos dão pistas importantes para a reflexão sobre a situação dos assentamentos e dos assentados.

Embora todas as áreas selecionadas apresentem concentrações importantes de assentamentos, destacando-se tanto em nível estadual quanto nacional, a participação dos assentamentos nos municípios e nas manchas estudadas é bastante variada, seja em termos de área ocupada, seja em termos de famílias assentadas. Esse fator, aliado às diferentes dinâmicas regionais nas quais se inserem os assentamentos e à maior ou menor capacidade organizativa dos assentados, faz com que os impactos provocados por eles sejam bastante diferenciados.

1. Iniciativas dos trabalhadores e formação de áreas de concentração de assentamentos

Analisando-se as regiões selecionadas, verifica-se que há uma forte relação entre as desapropriações e as iniciativas dos trabalhadores rurais e seus movimentos, trazendo elementos para reflexão sobre um tema que recorrentemente volta às primeiras páginas dos jornais: as ocupações e os conflitos de terra.

Tomando o mapa da distribuição dos assentamentos no Brasil pode-se perceber claramente a existência de áreas vazias, onde não há praticamente nenhuma presença de projetos e outras onde há uma concentração deles, indicando uma espécie de territorialização da reforma agrária. Essas áreas não apresentam necessariamente coincidência com nenhum recorte administrativo ou regional preexistente, algumas abrangendo uma pequena parte de um estado, outras envolvendo partes de dois ou três estados da federação. Também não se explicam pela lógica das políticas federais de reforma agrária, que se pautaram até hoje por desapropriações isoladas, seguindo a dinâmica dos conflitos.

Embora o Estatuto da Terra, datado de 1964 e primeira legislação a estabelecer uma sistemática de intervenção fundiária por meio de desapropriação, previsse a indicação de "áreas prioritárias de reforma agrária", pouquíssimas desapropriações ocorreram ao longo da década de 70. Durante a redemocratização, em 1985, o I Plano Nacional de Reforma Agrária voltou a propor o estabelecimento de zonas prioritárias de reforma agrária, mas a reação das forças anti-reformistas levou ao abandono da idéia. O que houve daí para frente foram desapropriações não sistemáticas e não planejadas, embora bem mais freqüentes do que no regime militar.

No entanto, sem intencionalidade prévia, acabaram por se formar algumas concentrações e o que parece ter pesado na sua conformação foram as iniciativas dos trabalhadores e de suas organizações. Na origem da grande maioria dos projetos estiveram situações de conflito: 88 dos 92 assentamentos estudados (96%) nasceram de alguma disputa pela propriedade da terra entre proprietários e "ocupantes", não necessariamente com uso da violência, embora esta esteja presente em vários casos. Em 82 casos (89%), a iniciativa do pedido de desapropriação partiu dos trabalhadores e seus movimentos. Em apenas 10% dos assentamentos da amostra a iniciativa de desapropriação partiu do Incra e em apenas 3% não houve algum tipo de conflito.

As iniciativas dos trabalhadores assumiram formas múltiplas e variáveis, às vezes combinadas ou modificadas ao longo do tempo num mesmo local. Uma classificação feita com base nas formas predominantes em cada caso aponta que 59 dos 92 assentamentos pesquisados (63%) resultaram de ocupações de terra, ações massivas e públicas, surgidas a partir da ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas que se ampliaram para outros movimentos de luta pela terra e também para o sindicalismo de trabalhadores rurais, inicialmente resistente a essa forma de ação. Diferentes formas de resistência na terra é o segundo tipo de iniciativa identificada, estando na origem de quase um terço (29%) dos assentamentos estudados e abrangendo os casos de luta de trabalhadores rurais (moradores, parceiros, arrendatários, posseiros) por permanecer na terra onde trabalhavam e/ou moravam. Foram também contabilizadas como resistência na terra as ocupações feitas aos poucos, por pequenos grupos de posseiros que entram sem serem notados em terras ociosas e estabelecem benfeitorias visando ter, dentro de um certo tempo, o seu direito de posse reconhecido. Nesses casos, os conflitos eclodem apenas quando os donos (ou supostos donos) tentam retirá-los.

Há uma variação entre as áreas estudadas no que se refere à predominância de um ou outro tipo de luta. No Oeste de Santa Catarina, Entorno do Distrito Federal, Sul da Bahia e Sertão do Ceará, a implantação de assentamentos passou principalmente pela ocupação massiva de terras, apesar destas duas últimas terem também uma presença forte de casos de ocupações paulatinas e resistência na terra. No Sudeste do Pará, quase todos os assentamentos estudados surgiram a partir de ocupações que se fizeram lentamente, ao longo dos anos, nas quais a iniciativa da entrada da terra partiu dos próprios trabalhadores, e o apoio de mediadores

(Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra) só se tornou necessário quando surgiam represálias dos proprietários da terra ou de *grileiros*, na forma de ameaças, pressões ou violência direta de pistoleiros ou da polícia.

Na Zona Canavieira do Nordeste, boa parte das ocupações estiveram combinadas com outras formas, como a resistência de moradores ou foreiros contra a sua expulsão das terras de engenhos e fazendas de cana, e as mais recentes reivindicações de trabalhadores de usinas falidas de terem suas indenizações trabalhistas pagas em terra. A utilização de ocupações como um dos instrumentos dessa luta generalizou-se nos anos 1990, com a chegada do MST, ampliando-se para os sindicatos e movimentos e abrindo a possibilidade de incorporar ex-trabalhadores da cana e desempregados vivendo nas pequenas cidades da região.

A análise temporal da criação dos assentamentos e sua comparação com as diferentes ações dos movimentos aponta também para o fato de que as desapropriações do período pós-1985 ocorreram na esteira dos conflitos e das mobilizações sociais que, com o arrefecimento da repressão, desenvolveram-se mais rapidamente. Os primeiros assentamentos levaram a uma percepção de sucesso do caminho adotado, estimulando trabalhadores das cercanias a seguirem na mesma linha, com novas desapropriações sendo feitas e, mesmo não atingindo necessariamente áreas contíguas, levando ao adensando de assentamentos em determinadas áreas e municípios e levando os movimentos a tentarem repetir a experiência em outras tantas. Desta forma, pode-se dizer que a própria conformação dessas áreas de maior concentração de assentamentos é, por si, um dos efeitos que eles vêm provocando em algumas regiões.

Assim, as medidas que resultaram na criação dos assentamentos, mesmo sem estarem orientadas para a realização de uma reforma agrária "massiva", como exigiam os movimentos de trabalhadores, mas adotadas sob pressão desses, foram se concentrando nas áreas em que estes movimentos atuavam, levando ao surgimento quase que de áreas reformadas *a posteriori*.

Afirmar que os movimentos sociais foram o motor das desapropriações de forma alguma quer dizer que os movimentos atuaram a partir de algum plano preestabelecido. Tanto quanto os demais atores das lutas sociais, eles têm atuado sobre algumas configurações históricas das quais eles são também prisioneiros. Estas configurações, embora inseridas num pano de fundo mais geral da questão agrária no país, apresentam características específicas em cada região pesquisada, tais como a falência de grandes empreendimentos patrocinados pelo Estado no sudeste do Pará; as crises das lavouras cacaueira no sul da Bahia, canavieira na Zona da Mata nordestina e algodoeira no sertão cearense (esta última intensificada pela ocorrência de grandes secas); a grande valorização das terras e os fortes fluxos migratórios no chamado Entorno do Distrito Federal; a crise de reprodução da pequena agricultura no sul do país.

A análise das atividades exercidas pela população assentada no momento anterior ao assentamento reflete claramente essa problemática: mais de 80% das famílias de assentados entrevistados vieram do próprio município ou de municípios vizinhos de onde está localizado o assentamento. No Sul da Bahia destacam-se os assalariados rurais permanentes, provavelmente ex-empregados das fazendas de cacau. No Sertão do Ceará destacam-se os *moradores*, relação predominante nas fazendas lá existentes. No Entorno do Distrito Federal e na Zona Canavieira do Nordeste, predominam assalariados rurais temporários ou permanentes, seguidos de posseiros/ parceiros/arrendatários, indicando uma população que vivia subordinada às fazendas. No Sudeste do Pará ganham relevo "membros não remunerados da família" e posseiros, indicando possivelmente que os assentados sejam filhos ou parentes de posseiros em áreas de ocupação mais antiga. Já no Oeste de Santa Catarina, predominam parceiros/arrendatários e "membros não remunerados da família" (filhos de agricultores).

Os assentamentos vêm assim possibilitando o acesso à propriedade da terra para uma população historicamente excluída, que já vivia na zona rural da própria região e que, embora mantendo anteriormente algum tipo de inserção no mercado de trabalho, o fazia em condições bastante instáveis e precárias.

1.1. Assentamentos e alterações fundiárias e demográficas

Embora a criação dos assentamentos tenha implicado em alguma redistribuição fundiária, não chegou a alterar radicalmente o quadro de concentração da terra ao nível nacional, estadual e nem mesmo nas próprias regiões onde é maior a presença dessas unidades. A participação da área total de todos assentamentos rurais implantados pelo Incra na área total dos estabelecimentos dos estados abarcados pela pesquisa oscilava, em 1999, entre 0% e 5%. A única exceção era o Pará, onde os assentamentos representavam 25% da área total do estado. Se tomarmos apenas os municípios incluídos na pesquisa (com maiores concentrações de assentamentos), a relação entre a área dos assentamentos e a área dos estabelecimentos agropecuários é significativamente maior mas, mesmo assim, com variações importantes entre as regiões e entre os municípios, indo de apenas 3% no Sul da Bahia até 40% no Sudeste do Pará.

As alterações na estrutura agrária são portanto mais visíveis somente ao nível local, motivo pelo qual não se pode classificar a política de assentamentos rurais como um profundo processo de reforma da estrutura fundiária.

Da mesma forma, embora a população assentada não tenha grande peso sobre a população total da região, sua participação relativa na população rural dos municípios estudados em vários casos é significativa. Uma inferência possível é

que a intensificação dos assentamentos nestas regiões tenha contribuído, senão para ampliar a população rural, pelo menos para estancar seu decréscimo.

Por outro lado, em alguns dos municípios analisados, os assentamentos têm levado a um redesenho da zona rural, modificando a paisagem, o padrão de distribuição da população, o traçado das estradas, provocando a formação de novos aglomerados populacionais, mudando o padrão produtivo, às vezes relacionando-se à autonomização de distritos e mesmo à criação de novos municípios.

1.2. Os assentados: trabalho, renda e condições de vida

A análise do perfil da população estudada reforça o argumento anterior de que os assentamentos vêm possibilitando o acesso à propriedade da terra para uma população historicamente excluída. Grande parte da população assentada vivia na zona rural da própria região: mais de 80% das famílias entrevistadas vieram do próprio município ou de municípios vizinhos de onde está localizado o assentamento e 94% delas já tiveram alguma experiência de trabalho na agricultura ao longo da vida. Os responsáveis pelos lotes têm baixa escolaridade (87% dos entrevistados cursaram, quando muito, até a 4ª série do ensino fundamental, sendo que 32% nunca foram à escola).

No momento imediatamente anterior ao assentamento, 75% dos assentados estavam ocupados em atividades agrícolas, como assalariados rurais permanentes ou temporários, posseiros, parceiros, arrendatários ou trabalhavam com os pais ou outros parentes na agricultura.

Em cenários de elevados índices de desemprego e relativo fechamento do mercado de trabalho para os segmentos menos escolarizados da população, associado à crise de importantes setores da grande agricultura e de dificuldades para os filhos dos agricultores familiares se estabelecerem como produtores, os assentamentos representaram nas regiões estudadas uma importante alternativa de trabalho e inserção social.

A criação dos assentamentos tornou possível a essa população centrar suas estratégias de reprodução familiar e de sustento econômico no próprio lote, complementarmente lançando mão de outras fontes de trabalho e de renda fora dele, muitas delas também relacionadas com a existência do assentamento. Do total da população maior de 14 anos nos projetos pesquisados, 79% trabalhavam somente no lote, 11% no lote e também fora dele, 1% somente fora e 9% declararam não trabalhar. Ou seja, 90% dos assentados maiores de 14 anos trabalhavam ou ajudavam no lote, numa média de três pessoas por lote. O trabalho fora do lote nas áreas estudadas aparece como complementar: daqueles 12% do total da população que faziam algum trabalho fora do lote (somando os que trabalham somente fora ou

também no lote), 44% o faziam em caráter eventual, 24% em caráter temporário e apenas 31% de modo permanente.

A presença dos assentamentos acaba atuando também como fator gerador de postos de trabalho não agrícolas: mais da metade dos que trabalhavam fora do lote exerciam atividades dentro do próprio assentamento, incluindo trabalhos não agrícolas gerados pela nova situação (construção de casas, estradas, escolas, obras de infra-estrutura, professores, merendeiros, agentes de saúde, trabalhos coletivos, beneficiamento de produtos, transporte alternativo etc.).

Embora os recursos oriundos do lote, por meio da comercialização da produção, não sejam a única fonte de rendimentos familiares, eles representam 69% desses rendimentos, enquanto as atividades de trabalho externo representam 14%, e os benefícios previdenciários, 17%, sempre com algumas diferenças regionais.

Além do número de empregos gerados, as famílias assentadas acabam servindo como amparo social a outros parentes, atuando também, em alguns casos, como mecanismo de recomposição de famílias. Em 24% dos lotes vivem, além da família nuclear (pai, mãe e filhos), outros parentes, como pais/sogros, genros/noras, irmãos/cunhados, netos, etc., muitos dos quais não viviam anteriormente com a família assentada.

O acesso à terra permitiu, pois, às famílias entrevistadas uma maior estabilidade e rearranjos nas estratégias de reprodução familiar que resultaram, de modo geral, em uma melhoria dos rendimentos e das condições de vida, especialmente quando se considera a situação de pobreza e exclusão social que caracterizava muitas destas famílias antes do seu ingresso nos projetos de assentamento. Houve um aumento na sua capacidade de consumo, não só de gêneros alimentícios, como também de bens de eletrodomésticos, insumos e implementos agrícolas. Isso se revela no fato de que 66% dos entrevistados apontaram uma melhora na alimentação e 62% consideram que seu poder de compra aumentou. Cresceu o número de famílias que possuem fogões a gás, geladeiras, televisão, antenas parabólicas, máquinas de lavar e transporte próprio (especialmente bicicletas e animais). As melhorias no padrão de consumo, de habitação e na posse de bens duráveis fazem com que os assentamentos acabem atuando como dinamizadores do comércio local, fato que se acentua nos casos de elevada concentração de assentados.

1.3. Produção

É grande a diversidade de produtos originários dos assentamentos, com variações que, de alguma forma, acompanham o perfil tradicional da agricultura nas regiões mas, em alguns casos, também introduzem mudanças. O mais recorrente é a presença de produtos ao mesmo tempo facilmente comercializáveis mas cruciais na alimentação da família, como milho, mandioca e feijão e, em menor escala,

inhame, banana, arroz. Aparecem ainda culturas eminentemente comerciais como algodão, cana-de-açúcar, cacau, abacaxi e fumo, entre outras.

Também a pauta de criação animal é diversificada. Assim como no caso dos produtos agrícolas, os animais são utilizados simultaneamente para consumo e venda, com destaque para gado de corte e principalmente leite, criação de aves (para carne e ovos) e porcos. Aparecem ainda produtos extrativos, em alguns casos com peso comercial, como a piaçava no Sul da Bahia, a erva-mate no Oeste Catarinense e a madeira em estacas no Sudeste do Pará.

Assim, uma das principais mudanças trazidas pelos assentamentos nas regiões refere-se à diversificação da oferta de produtos no mercado local, o que foi verificado através da comparação entre a produção dos assentamentos e dos municípios estudados. Os assentamentos vêm contribuindo para diversificar as pautas de produtos agropecuários, introduzindo novos cultivos e incrementando significativamente a produção de alguns produtos secundários na pauta regional, e chegando a se destacar em relação a alguns produtos tradicionais nos municípios. Em alguns casos, os assentamentos vêm significando uma espécie de reconversão produtiva, provocando uma reorganização do sistema de uso dos solos, especialmente nas áreas monocultoras ou de pecuária extensiva onde a agricultura patronal encontrava-se em crise. A diversificação da pauta de produtos tem efeitos também sobre os próprios assentados, com a coexistência de produtos destinados à subsistência e produtos destinados ao mercado, resguardando as famílias de possíveis problemas na comercialização, além de significarem uma melhoria quantitativa e qualitativa da alimentação.

A condição de assentado possibilitou a essa população, pela primeira vez, o acesso ao crédito para produção, ainda que essa integração ao mercado financeiro esteja marcada por um conjunto significativo de dificuldades: 93% das famílias entrevistadas nunca tinham tido acesso ao crédito antes. Além disso, o volume de crédito que circula em função dos assentamentos impulsiona um conjunto de atividades, trazendo também impactos no comércio local e regional.

Com relação à comercialização da produção, a pesquisa revelou um quadro heterogêneo. A presença dos assentamentos provocou, em vários municípios analisados, o crescimento da oferta local, a diversificação e o rebaixamento dos preços de produtos alimentícios, com repercussões especialmente nas feiras livres. Em geral o peso dos atravessadores é significativo, reproduzindo situações locais preexistentes, mas se constatou casos onde, mesmo mantendo os canais tradicionais, os assentamentos introduzem mudanças, com o surgimento de atravessadores para novos produtos ou mesmo trazendo um aumento na produção local que permite o alcance de novos mercados consumidores. Há também casos em que mudanças nas formas de comercialização são introduzidas, em especial nas áreas onde é mais forte a presença do MST, com inovações no beneficiamento

e o surgimento de formas cooperativas e associativas que levam à criação de pontos de venda próprios, implantação de pequenas agroindústrias, constituição de marcas próprias que identificam a origem do produto como sendo "da reforma agrária". Neste último caso, para além do seu significado econômico, a comercialização se transforma num momento de afirmação social e política da identidade dos assentados e dá visibilidade aos assentamentos.

1.4. Precariedade da infra-estrutura

Se a análise de alguns aspectos dos assentamentos revela dimensões promissoras, no que se refere à infra-estrutura, ficou evidente a precariedade da sua situação, indicando, por um lado, uma insuficiente intervenção do Estado no processo de transformação fundiária e, por outro, forte continuidade em relação à precariedade material que marca o meio rural brasileiro. Cerca de 46% dos assentamentos estudados têm parte dos lotes com problemas de abastecimento de água. Apesar de 78% dos projetos terem rede elétrica, somente 27% deles são servidos na sua totalidade por ela. Predominam estradas de terra para acesso ao assentamento e, em metade dos casos, há inacessibilidade na época das chuvas. A distância média dos assentamentos estudados em relação às cidades de maior contato é de 28 quilômetros, com um tempo médio de deslocamento em torno de uma hora. Com relação ao transporte coletivo, apesar do quadro geral de precariedade, as observações de campo indicam que a presença dos assentamentos trouxe mudanças, com a ampliação da frota de veículos e máquinas das prefeituras, tais como ônibus para transporte escolar, ambulâncias e tratores. Também houve casos de mudanças em itinerários de ônibus e ampliação dos serviços alternativos como mototáxis e caminhonetes, provavelmente favorecendo também localidades vizinhas.

No que se refere à educação, uma das grandes preocupações das famílias assentadas é com a existência de escolas para seus filhos. Em 86% dos projetos investigados existem escolas, em grande parte criadas depois de instalado o assentamento. Em 71% dos casos houve necessidade de reivindicações dos assentados para a criação dos estabelecimentos escolares. Uma porcentagem alta da população em idade escolar estava matriculada: cerca de 90% da população entre sete e 14 anos. Apesar das debilidades existentes (salas multisseriadas, oferta apenas do ensino fundamental), 70% dos entrevistados consideram que a situação de escola para os filhos é melhor atualmente do que antes do assentamento. Já a situação dos serviços de saúde é mais precária: somente 21% dos assentamentos têm postos de saúde, embora 78% deles tenham agentes de saúde.

As distâncias dos assentamentos em relação aos centros urbanos, a dificuldade das estradas e/ou a carência de transporte coletivo, a precariedade do atendimento à saúde têm efeitos graves sobre a vida dos assentados e mesmo sobre a

comercialização da produção. No entanto, isso não significa que não haja alterações: a precariedade de infra-estrutura, aliada às dificuldades de estabelecimento na terra e àquelas mais gerais de reprodução da agricultura familiar, faz com que a criação dos assentamentos e as expectativas que os cercam dêem origem a uma série de demandas e reivindicações, cuja potencialização relaciona-se com a capacidade organizativa dos assentados e com a conjuntura política local em que se inserem.

1.5. Reconhecimento político: em busca da cidadania

A experiência de luta pela terra e a existência do assentamento como espaço de referência para políticas públicas, entre outros fatores, fazem com que os assentamentos tornem-se ponto de partida de demandas, levando à afirmação de novas identidades e interesses, ao surgimento de formas organizativas internas (e também mais amplas) e à busca de lugares onde se façam ouvir. Com isso, os assentamentos acabam trazendo mudanças na cena política local, com a presença dos assentados nos espaços públicos e mesmo nas disputas eleitorais. Eles provocam mudanças nas relações entre os trabalhadores que nele vivem e as autoridades locais, quer impondo a estas novas formas de atuação, quer reforçando mecanismos tradicionais de clientela, quer constituindo novas lideranças que passam a disputar espaços públicos.

Em muitos lugares os assentados ganharam reconhecimento social e político pelos demais setores sociais, superando uma tensão inicial, muitas vezes marcada por uma visão de que os assentados eram "forasteiros" ou "arruaceiros", em especial nas áreas onde os assentamentos foram resultado de ocupações de terra. Em alguns casos, os assentamentos chegam a ser vislumbrados por parte da população como uma saída para a "crise" da agricultura local.

Para além das questões econômicas, criam-se novos atores sociais e resgata-se a dignidade de uma população historicamente excluída. Foram comuns os depoimentos sobre o sentido do ser assentado, em especial (embora não exclusivamente) nas áreas onde predominaram as monoculturas e as relações de poder que as marcam. Não pagar renda da terra, deixar de ser "escravo", sentir-se "liberto" e capacitado a controlar sua vida, foram elementos recorrentes na fala dos assentados, quando contrastam seu passado com seu presente.

Por mais que este seja prenhe de dificuldades, o acesso à terra provocou em muitos casos rupturas e uma sensação nítida de melhora em relação ao passado: ao comparar suas condições de vida antes do assentamentos com as atuais, 91% dos assentados entrevistados consideraram que suas vidas melhoraram e 87% acreditam que o futuro será melhor, apontando um quadro de esperança que tem no acesso à terra uma perspectiva de estabilidade a longo prazo.

As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus[1]

Entramos no século XXI com mais incertezas do que certezas do presente e, muito mais incerteza do que vem a ser o futuro que estamos construindo no presente. Às vezes, temos a sensação que não saímos do passado, pois, ao mesmo tempo que ele se tornou distante, está muito mais perto, principalmente, quando observamos práticas coloniais, a exemplo do trabalho escravo existente, ainda hoje no país. Também é verdade, que o presente parece muito mais distante porque os problemas da humanidade, que acompanham as lutas do presente, não parecem possíveis de ter saídas. E o futuro? Estamos com o olho no futuro, mas os nossos pés ainda pisam na sombra do passado. Quando essa sombra alimenta as nossas utopias para que possamos agir no presente e transformar o mundo em que vivemos, ela é de fato construtiva, mas quando ela nos aprisiona, corremos os riscos de só sermos reconhecidos como vítimas de um passado que não deixou de existir e, de um presente imobilizador.

Tomo estas reflexões para me referir aos modelos de racionalidade que acompanham as certezas e incertezas do presente e do futuro, como uma reflexão importante que poderá subsidiar uma auto-reflexão das nossas práticas, das nossas crenças e utopias, pois, parto do pressuposto de que todo o conhecimento que construímos na luta e na resistência, também comporta incertezas e ignorâncias.

1 Doutora em Educação e professora-pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera.

Essa é uma das razões, talvez, a maior razão, que nos une neste encontro. Como pesquisadores e militantes podemos fazer juntos, reflexões sobre as práticas e sobre o conhecimento que funda essas práticas.

Para isso, convido todos a uma conversa, a partir de uma análise, ainda que parcial e provisória, sobre o que os movimentos sociais e sindicais têm produzido pedagogicamente, na luta por uma Educação do Campo, e, explico que assumo uma postura em relação a este encontro, para mim, neste espaço não há lugar para convencimentos sobre teorias ou métodos, mas o nosso objetivo é a construção de uma compreensão mútua da realidade camponesa a partir da Educação do Campo, a partir dos diferentes sentidos, teorias, contextos, projetos e utopias.

Essa compreensão exige um modo de pensar muito mais relacional do que dual entre sujeito/objeto; natureza/cultura; homem/mulher; campo/cidade; rural/urbano; conhecimento acadêmico/conhecimento não acadêmico, entre outros.

A compreensão mútua também exige, um exercício crítico às formas de racionalidade que fundam as práticas sociais dos movimentos, incluindo nelas a nossa participação na construção dessas práticas, como também, um exercício crítico sobre a nossa postura e sobre o conhecimento que produzimos.

Neste sentido, e em função do tempo que tenho para iniciar uma conversa sobre as muitas racionalidades existentes na produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais, elegi aquela que está presente diretamente no princípio da luta por uma Educação do Campo: *a universalização do direito*.

Essa educação tem na sua origem a necessidade de reinventar as práticas sociais, contra um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização econômica, política e cultural que impõe aos diferentes países periféricos e semi-periféricos, a reorganização das formas de poder, de produção do conhecimento, e de desenvolvimento econômico e social, que aumenta assustadoramente a perda das autonomias e as desigualdades, em especial, entre o povo brasileiro que vive no campo ou é, excluído dele. Portanto, trata aqui de analisar as práticas pedagógicas que trazem na sua origem a vinculação com um *Projeto de Nação*, da construção de um projeto de futuro, mais próspero e solidário, em que a cultura camponesa, seja o elo fundamental para a construção da justiça social, de novos modelos de desenvolvimento de base solidária, de soberania e de democracia ampliada.

Para tanto, o princípio da universalização que funda as lutas dos movimentos sociais, como também funda muitas das nossas utopias, resgata da racionalidade do pensamento liberal, a idéia de que a sociedade possui não só deveres, direitos, e, a partir deste princípio, os movimentos sociais produzem a sua existência política pelos ideários da *igualdade, da participação e dos métodos de organização*. A compreensão desses ideários e da materialização na luta e no fortalecimento da autonomia dos próprios movimentos, não pode ser vista isoladamente, somente

por uma inter-relação é possível identificar as formas de reorganização e produção de conhecimento, de poder e de direito em cada um deles.

Ainda que eu faça uma exposição muito superficial, ressalto alguns aspectos que estão fortemente imbricados na forma de produção dos conhecimentos, de poder e de direito dos movimentos sociais.

Em relação aos conhecimentos, os movimentos partem da idéia de que é direito de todos e todas, tanto a apreensão do que tem sido historicamente produzido pela ciência, quanto o reconhecimento do que os próprios movimentos produzem nos diferentes contextos.

No que diz respeito às formas de organização política e social, os movimentos aspiram a uma sociedade em que os interesses individuais se voltem para os interesses coletivos como condição de emancipação de uma coletividade, respeitando as diferenças e a diversidade das idéias. O poder partilhado é um dos objetivos desse processo de organização.

A coletividade somente pode emancipar-se, se houver uma pluralidade de projetos políticos. Não é possível pensar uma sociedade igualitária e justa, se um movimento, ou partido, ou um grupo exercer o poder hegemônico sobre os demais, ainda que nem todos tenham consciência desse aspecto, na realidade, os movimentos, muitas vezes não conseguem se entender, pela pluralidade dos projetos, mas reconhecem que se não fosse essa pluralidade não haveria oxigenação da política como um todo.

Essas formas de produção do conhecimento, de poder e de direito, estão diretamente relacionadas à construção dos paradigmas da Educação do Campo. É a partir dessa relação que procedo uma análise da produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais na Educação do Campo. Essas formas se relacionam com o: *reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos do campo e a sua reatualização com outros conhecimentos, incluindo os técnicos e científicos.* O segundo com *a organização do trabalho pedagógico, e, o terceiro com a pluralidade de projetos educacionais.*

Reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos do campo e a sua reatualização com outros conhecimentos, bem como a compreensão de outras formas de produção do conhecimento científico.

Os programas educativos oficiais, não podem continuar contribuindo para a descaracterização da cultura camponesa, principalmente, o modo de organização social e as suas formas de resistência no campo. Essa discussão nos remete à igualdade como um princípio a ser defendido, quando o sistema capitalista e latifundista do campo, utiliza-se deste, para incluir os camponeses, de forma inferiorizada e subordinada à lógica do capital sob o argumento niilista, de que para eles, não há saídas, a não ser pela sua incorporação a um único modelo de

desenvolvimento. Essa lógica se fortalece também, pela visão determinista do fim do campesinato na sociedade contemporânea.

Para essa lógica, não faz sentido construir escolas no campo, pensar em metodologias específicas, alterar as relações de poder. Nas práticas educativas essas lógicas se conflituam, porque a compreensão iluminista e racionalista dos processos formativos e de construção do conhecimento, não conseguem dar conta da dinâmica social que é o campo brasileiro, primeiro, porque não reconhece o campo com esses sujeitos, segundo porque, quando os identifica, trata-os como fragmentos/objetos de um campo ao qual só cabe as grandes relações econômicas, terceiro, porque ignora os desejos, os direitos, as histórias e, em nome do desenvolvimento economicamente produtivo ao capital, para aqueles que conseguem chegar à escola, cabe a ênfase a um desenvolvimento técnico-instrumental na sua formação.

Esta lógica instrumental se dissemina em detrimento da construção do conhecimento em que o fazer não pode estar dissociado, do construir e do avaliar. Para os camponeses(as) esta relação do saber-fazer-saber, pode contribuir para restituir as possibilidades dos sujeitos produzirem e avaliarem os seus saberes, conhecimentos e práticas sociais de modo intencional, não ingênuo e crítico. A relação saber-fazer-saber dos(as) camponeses(as), exige uma reflexão profunda sobre o modo de produção do conhecimento, das epistemologias ou inteligibilidades em curso no campo. Há necessidades práticas da vida cotidiana como a soberania alimentar, os problemas da falta de água, dos solos, das sociabilidades, da organização do trabalho de jovens e mulheres, da assistência técnica, entre outros, que necessitam de uma avaliação constante do que está disponível na sociedade e do que deve ser recriado, ou ressignificado.

A ressignificação do conhecimento não pode ser uma linha de mão única, mas, deve acontecer, em função do contexto onde se produz e esse contexto comporta, tanto o que é produzido cientificamente, quanto o que é produzido pelos saberes não-acadêmicos, por vias e por situações diferentes.

Um dos fundamentos das práticas pedagógicas dos movimentos está na metodologia e nos seus processos. As metodologias interdisciplinares estão subsidiando os movimentos a ampliar a compreensão a partir dos diversos campos do saber. Sem negar as especificidades dos campos científicos, não reduz toda explicação a eles. Compreende-se que o processo de apreensão e produção do conhecimento não pode ser atomizado, homogeneizado e particularizado.

A recuperação da temporalidade da produção econômica, por exemplo, também exige formas de organização do trabalho, métodos, tecnologias, recuperação dos saberes, reconhecimento das diferenças de geração e gênero, entre outros. A recuperação das temporalidades dos sujeitos é fundamental para o enfrentamento da lógica produtivista do capitalismo.

Por sua vez, os(as) camponeses(as) têm feito uma leitura crítica da utilização das técnicas e tecnologias, principalmente, uma preocupação com a criação ou socialização das novas matrizes tecnológicas que contribuam para um desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável no campo. Analisar os seus usos e conseqüências ambientais, políticas, sociais, tem sido fundamental para a construção desse modelo.

Os movimentos entendem que o território possui uma complexidade, porque a sua essência está imbricada em um tecido de problemas inseparáveis e, as técnicas e tecnologias, seus usos e funções e sua relação com a organização do trabalho, a inclusão social e o meio ambiente devem estar em comunicação e sendo motivo de reflexão crítica durante todo o processo de formação.

No entanto, os movimentos têm sentido muitas dificuldades para uma reflexão crítica e para a produção de alternativas ao modelo capitalista. Essas dificuldades residem, na falta de inteligibilidade das seguintes questões:

1. Compreensão das diferentes formas de produção do conhecimento por parte das práticas sociais entre os próprios movimentos sociais do campo. Essa inteligibilidade é fundamental para a unidade dos projetos políticos);
2. a existência de lógicas diferenciadas na produção e apreensão do conhecimento é algo, que necessita ser trabalhado. Isto também vale para as universidades. Nenhum conhecimento pode ser entendido como superior ao outro;
3. dificuldades para superar as relações de poder que os excluem como sujeitos capazes de produzir conhecimentos por lógicas diferenciadas. Neste caso há necessidade de refletir sobre quem controla a produção do conhecimento, quem produz? Em que condições produz? Quem financia a produção? Quem disponibiliza? Quem tem o poder de legitimá-los?

Qual o papel da pesquisa, das agências de fomento e dos pesquisadores na construção dessa inteligibilidade?

1. A organização do trabalho pedagógico

A produção pedagógica dos movimentos sociais aponta para uma educação que reforce os princípios da liberdade, das autonomias dos sujeitos, da construção de condições democráticas e solidárias, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e de temporalidades, da resistência, do

compartilhamento de sonhos e utopias, de recriação de pertenças e identidades, da valorização e emergência da cultura camponesa[2].

Essa produção está no cerne do processo de construção de um projeto político e pedagógico a partir dos seus sujeitos, que tem sentimentos, desejos, rostos, histórias de vida e de luta, a partir da realidade particular dos camponeses, que é a sua materialidade de vida, a situação de pobreza em que muitos se encontram, a ausência de políticas públicas de saúde, de moradia, de educação, a ausência de políticas nacionais e regionais articuladas a um modelo de desenvolvimento que eleve as condições de vida desses camponeses, e do campo como um todo, sem destruir seus vínculos de pertença com a terra, a floresta, as águas.

Por fim, a organização do trabalho pedagógico necessita da compreensão do significado da organização dos sujeitos por coletivos sociais. Nesses coletivos há possibilidades do exercício de uma formação humana menos individualista e que projete ações pensando, não somente, no crescimento de cada um, mas principalmente, como os sujeitos coletivamente, podem implementar um projeto do campo articulando a educação com este projeto. A produção pedagógica dos movimentos aponta para um diálogo entre teoria pedagógica e prática em que o projeto educativo não pode estar dissociado de um projeto político, social.

A inteligibilidade desse projeto passa pela compreensão:

1. Das resistências que hoje são exercitadas pelos diferentes sujeitos do campo no enfrentamento à lógica capitalista que conduz ao individualismo, à lógica do "salve-se quem puder" (os modelos de desenvolvimento colocado hoje para os trabalhadores, a exemplo da carcinicultura no Nordeste, da fruticultura irrigada para exportação que expropriam o trabalho e as reservas ambientais, têm produzido atitudes individualistas). No entanto, há resistências e não há uma clareza dessas resistências no conjunto dos movimentos sociais e sindicais do campo, inclusive, em relação à educação, em que os projetos educativos estão contribuindo para criar essas resistênicas;
2. se há uma defesa de construção coletiva, há também defesa de princípios e, a partir deles, os sujeitos podem se sentir incluídos ou excluídos. A inclusão ou exclusão nem sempre passa por vontades e desejos individuais, mas são determinadas por relações de poder que controlam a dinâmica dos coletivos sociais. O que está dando certo e o que não está contribuindo para avançar nas relações de poder, a fim de transformá-los em relações de autoridade partilhada? Como fazer o exercício de autoridade partilhada nas relações com a rede pública de ensino que ignora os sujeitos como capazes para fazer a gestão educacional, para planejar

2 Esse paralelo foi construído para trabalhar com os professores do I Encontro da Região Nordeste do Programa de Educação do Campo e Formação e Qualificação para a Assitência Técnica e Extensão Rural – Residência Agrária/MDA/INCRA, realizado em Aracaju, Sergipe, nos dias 29 e 30/06 e 01/07/2005.

e executar os projetos político-pedagógicos? Existem experiências inovadoras? Como podem emergir?

3. das correntes teóricas que subsidiam as diferentes práticas pedagógicas e formas de organização do trabalho. Há orientações dos movimentos sociais e sindicais, no que diz respeito às opções, mas saber de fato o que está acontecendo, as multiplicidades de práticas com diferentes concepções teóricas, não é algo fácil, principalmente, se considerarmos a imensidão de projetos pedagógicos em curso. Isto é importante, porque estamos falando da relação entre educação e projeto de campo e de sociedade. Pode-se estar falando de projetos pedagógicos que contribuam para a emancipação e, na prática estar se produzindo práticas pouco emancipatórias? Identifica-se as dificuldades dos movimentos e das próprias universidades para construir propostas que tragam como referência a vida dos camponeses e todas as contradições. Saber quem está fazendo o que, com quais estratégias, referenciais, necessita de um trabalho de escavação.

Na medida em que essas práticas, quando inseridas nas políticas públicas estatais e estas têm profundas dificuldades para traduzir as necessidades, por razões diversas que não cabem ser esclarecidas nesse momento, pergunta-se: o que cabe aos pesquisadores na construção dessas inteligibilidades? Existem espaços alternativos de produção desta gestão? Como elas têm acontecido? Em caso positivo, pode-se estender como referência aos demais?

2. A pluralidade dos projetos educacionais

Um outro desafio assumido pelos movimentos sociais e sindicais no avanço da luta política está na unidade de luta estratégica entre as classes sociais do campo sem perder de vista a diversidade que compõe as classes sociais ou frações de classe.

Essa diversidade é fundamental para a emancipação social, pois quanto mais houver a pluralidade de projetos coletivos, mais aumentam as possibilidades de alternativas ao capitalismo. No entanto, esses projetos precisam se articular de modo não hierárquico em função de objetivos comuns. Do ponto de vista do conhecimento que os fundamenta, não podemos cair na armadilha de que uma teoria geral irá dar conta da aproximação da realidade. Por isso, nem uma teoria política nem pedagógica pode dar conta da heterogeneidade que há no campo.

Quanto mais os espaços estiverem sendo reordenados pelos camponeses, com uma maior heterogeneidade e pluralidade de projetos, mais possibilidades teremos de construir uma sociedade diferente da que temos hoje.

A formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogeneizada, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram a sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que a sustentam em um território epistemológico e social.

Desse modo a Educação do Campo para ser coerente com um projeto popular para o país, uma educação comprometida com esse projeto e com um modelo contra-hegemônico de desenvolvimento, necessita também da pluralidade dos projetos educacionais e esta, somente pode ser construída, se tivermos clareza do que significa para os camponeses o princípio da universalidade.

Inicialmente, quero ressaltar que, como princípio, o direito universal não pode ser confundido com o universalismo que está presente na estrutura do modelo de desenvolvimento excludente do capital, cuja inteligibilidade parte do pressuposto que este é, a única forma possível de viver no mundo. A mesma que negligencia as possibilidades de relações não subordinadas entre o campo e a cidade. A crítica ao universalismo põe em causa a cidade, como a referência para o campo.

Afirmo também que o universal não deve negligenciar a heterogeneidade dos sujeitos que vivem no campo. Para os camponeses, a luta pela educação como direito universal não é uma questão apenas de acesso, de ter o direito a estudar, a se organizar, mas o direito a serem reconhecidos com sujeitos que produzem conhecimentos, que possuem práticas diferentes na organização do trabalho e da cultura camponesa, não necessariamente, às mesmas engessadas pelo capitalismo, embora, muitas delas, estejam fortemente influenciadas por ele. Abre, portanto, espaço para o reconhecimento da diferença, bem como a sua problematização.

Por sua vez, o reconhecimento da diferença, também não pode ser confundido com a valorização da fragmentação, da pluralidade da proliferação das periferias que ocultam a relação desigual, central no capitalismo, muito celebrada por algumas correntes teóricas contemporâneas.

Muito menos, cair numa explicação relativista dessas diferenças que, se por um lado, conduz para a sua naturalização, por outro, legitima as desigualdades. A diferença necessita ser problematizada porque ela é fruto dessas desigualdades, e, ao ser problematizada, necessita ser reconhecida na Educação do Campo pelo que ela emancipa e pelo que ela legitima na promoção da desigualdade.

Por essa razão, é que o direito universal da educação na reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo, no âmbito das Políticas Públicas, não é algo tão simples, tendo em vista que, se há diferentes projetos, parece não haver uma inteligibilidade completa destes. Parece ser fundamental ter clareza desses projetos para produzir conhecimentos e práticas que contribuam para o avanço político e social dos movimentos e da política educacional.

De que forma poderemos construir essa inteligibilidade, principalmente, no momento de crise política que estamos vivendo e quando, os próprios intelectuais, assim como os movimentos sociais, não têm clareza dos diferentes projetos em curso?

Acredito que não podemos discutir a pesquisa em Educação do Campo que, por sua vez, está relacionada diretamente com as diferentes formas de conhecimento, de poder e de direito constituintes das instituições em que trabalhamos e dos movimentos sociais do campo. Penso que, para construir essas inteligibilidades, necessitamos reforçar os espaços onde atuamos, mas também, criar espaços alternativos de construção dessas inteligibilidades mútuas, pois as nossas universidades, por mais contribuições que possam fazer, da forma que estão estruturadas, estão muito longe da construção destas inteligibilidades, pois essas necessitam de linguagens (música, língua, relações corporais, entre outras), estruturas, metodologias que permitam construir diálogos sem que ninguém imponha a sua forma de interpretação sobre a linguagem do outro.

Poderemos a partir deste encontro pensar nessas formas alternativas de produção do conhecimento, sem abrir mão dos nossos espaços tradicionais de produção? Se sim, como alargá-los?

Decerto, os que aqui estão, poderão discordar, acrescentar, ou até mesmo rejeitar estas questões, mas creio que, no mínimo, elas podem funcionar como uma provocação para pensarmos propositivamente um diálogo entre o que fazemos e a reflexão sobre o que fazemos, neste tempo histórico e tão difícil, porque estamos sentindo na pele a incerteza do presente, o que nos obriga a estabelecer talvez, algumas fortes radicalizações com este presente.

Referências Bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1986.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília. Anais. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação*. Brasília, 1994.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*: escola é mais que escola. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. *Navegar é preciso, viver é traduzir rumos*: rotas do MST . 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) *Por uma Educação do Campo*: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno 5. Brasília, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo

Maria do Socorro Silva[1]

"Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com um país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias... Tanta gente".
Guimarães Rosa

1. Ponto de partida

Este texto tem como objetivo resgatar as produções pedagógicas dos movimentos sociais do campo e sua influência nos discursos e práticas pedagógicas que têm se gestado em nosso país nas últimas décadas.

Partimos da premissa de que os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re) conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica, por isso, que sentimos necessidade de recuperar a memória no sentido de identificar os diferentes ensinamentos que essas iniciativas construíram ao longo da nossa história.

O termo *movimentos sociais* será usado tanto para designar o conjunto das lutas sociais, sejam do campo sindical ou popular, adotando a conceituação de Souza (1999), na qual,

"Movimentos sociais como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmen-

1 Doutoranda em Educação, professora-pesquisadora da Universidade de Brasília.

tos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das idéias e no sentimento de pertenças (....) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor".

Para Scherer-Warren (1999), movimento social é uma rede de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos e/ou organizações, engajados em um conflito político ou cultural, com base numa identidade coletiva comum".

Num tempo em que tantas experiências inovadoras de escolas do campo tem se espalhado pelo Brasil, com matizes tão diversas, mas com raízes tão semelhantes, parece extremamente oportuno refletir sobre como as práticas educativas não escolares têm contribuído com os ensinamentos para a construção da teoria pedagógica das escolas do campo.

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas.

Este debate tem possibilitado o resgate dos fundamentos e a socialização das práticas existentes que evidenciam elementos e dimensões que estiveram presentes nas práticas da educação popular. Disso resulta o interesse em tentar identificar como a produção pedagógica dos movimentos sociais tem contribuído na discussão, ou seja, perceber como os referenciais construídos na educação não formal[2] dialogam com as práticas pedagógicas das escolas do campo.

2 Podemos identificar em diferentes literaturas a definição de educação não formal como: Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar, pode atender a pessoas de todas as idades. 3. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania. 4. Conjunto de processos, meios, procedimentos, contextos organizacionais e instituições específicas e diferenciadamente organizados em função de objetivos explícitos de formação e aprendizagem de determinado grupo não subordinado e 5. A educação não formal realiza-se através de uma organização distinta das organizações escolares e pode incluir a dimensão do conhecimento exigido para a educação formal. Porém, inclui uma segunda dimensão, a cultural, que trata da educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para os conteúdos da educação formal.

Por fim, ressalto que este texto tem como chão de aprendizagem minha trajetória desde 1975, como professora na educação básica e superior, e da atuação como educadora junto aos movimentos sociais populares a partir de 1978, o que gerou uma profunda inquietação sobre a necessidade de diálogo entre esses espaços educativos na formação dos povos do campo. Trajetória que influência meu pensar e fazer pedagógico, pois a "cabeça pensa onde os pés pisam", segundo Paulo Freire. Portanto, é implicada com a escola e com os movimentos sociais do campo, e com a necessidade de diálogo entre esses espaços de aprendizagem que teço esta análise.

2. Alargando o conceito de educação

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano.

Segundo Freire (1987), humanização e desumanização, dentro da história são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. O problema central do ser humano é, pois, sua construção humana, e essa é a finalidade social dos processos educativos formais, não formais e informais.

Nessa perspectiva temos uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de aprendizagem no interior da escola, transpõe seus muros conforme posto no art. 1° da LDB:

> "A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Ou seja, a LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na convivência, na organização social, na cultura, no trabalho e na escola. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extra-escolares são chão de aprendizagem para o exercício da cidadania e da vivência do direito coletivo à educação.

Entretanto, precisamos reconhecer que ao falar em *educação,* vem logo em nossa mente a escola, mostrando a supremacia que a escola adquiriu, o que parece contraditório numa sociedade que não conseguiu universalizar seu acesso a

todos e todas, nem tampouco assegurou uma permanência com sucesso e uma continuidade com qualidade às populações do campo e das periferias urbanas.

Muito embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria escola, os fatores supostamente geradores da atual crise são hoje mais amplos e heterogêneos. A crescente visibilidade social do *campo da educação não-formal* (e, igualmente, do *campo da educação informal*[3]) não é separável das representações e dos discursos em torno da chamada crise da educação escolar.

Talvez mais do que em qualquer outra época, as referências à crise da educação escolar no contexto atual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes econômicos, sociais e político-ideológicos muito diversificados e, conseqüentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogêneas e contraditórias.

Os processos educativos que se realizam fora da instituição escolar, têm ocupado espaço na reflexão educacional e sociológica do nosso país e de outros países da América Latina. Pesquisas, publicações, espaços de debates nos órgãos governamentais e não-governamentais e órgãos multilaterais, tipo Unesco vão implementando as distinções e as tipologias que começam a circular na literatura buscando definir a educação não formal.

A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), tem uma flexibilidade no que se refere ao tempo, espaço e aos conteúdos que são organizados e delimitados de acordo com o interesse e objetivos do grupo a que se destina, amplia a possibilidade de convivência com as diferenças do sujeito humano em todas as suas dimensões e modulações.

Para Gohn (1999), a educação não formal tem sempre um caráter coletivo, um processo grupal, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido também individualmente, desenvolvendo um processo educativo onde os assessores (as) e educadores (as) desenvolvem um papel de mediadores no entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, das experiências anteriores e as condições históricas culturais determinadas.

Dentro dessa conceituação de educação não formal temos ao longo da nossa história, os movimentos sociais, como um dos sujeitos sociais que tem organizado de forma sistemática e permanente ações de educação não-formal. Portanto, vamos fazer um resgate histórico dos principais movimentos educativos ou sociais que têm contribuído para elaboração da teoria pedagógica da Educação do Campo.

Ao destacarmos a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo e o papel estratégico desses movimentos, como expressão organizada da sociedade

3 A educação informal ocorre na família, no convívio com os amigos, clubes, leituras, etc que decorrem de processos espontâneos ou naturais, ainda que sejam carregados de valores e representações (Gohn, 1999).

civil, reconhecemos os desafios que trazem para a construção de uma política pública de educação, pois de alguma forma "reeducam o pensamento educacional brasileiro e a teoria pedagógica" (Arroyo, 2003), levando a educação escolar a passar por transformações pedagógicas, organizacionais e culturais.

Esse resgate histórico se faz necessário num país onde cada vez mais se descarta o passado, mais rapidamente perde-se a visão de totalidade, da tradição camponesa como pilar da identidade dos povos do campo, conforme afirma Gohn (1999), "temos observado que o resultado prático da nova ordem mundial tem sido uma sociedade cada vez mais competitiva, violenta e individualista. Os indivíduos estão cada vez mais isolados, desenraizados, sem pertencimento".

Esse enraizamento é uma das necessidades do ser humano, por isso segundo Caldart (2000), nossa escola precisa ter raiz e projeto. Pois, enraizado é o sujeito que tem laços, que participa de uma coletividade, que permite olhar para trás e para frente, que conserva vivo certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Ter projeto, por sua vez é ir transformando estes pressentimentos de futuro em ações e práticas sociais, em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta.

A necessidade de um novo enraizamento social requer conceber a educação de forma ampla, incluindo a educação escolar e não escolar, que se constituem como espaços da arena política e de aprendizado entre todos os sujeitos sociais contribuindo para a construção do pertencimento social dos mesmos.

Este texto não pretende dar conta desta riqueza de desafios, da diversidade das organizações dos povos do campo no que se refere às suas lutas sociais, forma de produzir e reproduzir a vida e se relacionar com a natureza, nem tampouco faremos uma análise exaustiva de cada organização ou iniciativa educativa, buscaremos resgatar elementos gerais que foram construídos a partir de cada momento, e que ensinamentos perceberemos presentes hoje em diferentes iniciativas de escola do campo.

3. Puxando o fio da história

"Da desparecença dos tempos aprendo as tranças e tramas das novas lições."
Gonzaguinha

Para entender a contribuição pedagógica que os movimentos sociais trazem para a Educação do Campo, precisamos resgatar práticas educativas gestadas em nosso país, que constituíram o arcabouço da educação popular, pois acreditamos que as mesmas desempenham e desempenharam um papel importante do ponto de vista ético, político e pedagógico gerando um repertório de concepções, práticas e fer-

ramentas que foram sendo construídas e reconstruídas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais na implementação das escolas do campo.

Certamente que, há vários caminhos aqui não citados, bem como outros tantos caminhos a se construir. Mas se são múltiplos os caminhos, também são múltiplos os sujeitos sociais e as políticas dentro dessa realidade, portanto, corremos o risco de não resgatar iniciativas importantes que construirão a escola do campo.

Nosso recorte tem quatro tempos de aprendizagem: o aprendizado da liberdade, o aprendizado da perseverança, o aprendizado da autonomia e dos direitos e o aprendizado da diversidade, e é com esse olhar que percorremos a história.

3.1. Primeiros tempos: "O aprendizado da liberdade"

> *"O movimento para a liberdade, deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será " aquela que tem que ser forjada* com ele *e não* para ele*, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade". Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização."*
>
> Paulo Freire

Desde a chegada dos colonizadores portugueses, tivemos, em nosso país conflitos e rebeliões populares formados por complexa composição étnica, social e ideológica – índios, caboclos, camponeses, escravos, alfaiates, barqueiros, religiosos, seleiros, etc – com proporções e alcances distintos, ora manifestando-se como amplos movimentos de massa construindo novas formas de organização social, política e econômica, ora manifestando-se como ações específicas e localizadas ou movimentos messiânicos, de confronto com a opressão, a miséria, a dependência, a ausência de direitos, a luta pela posse da terra e por melhores condições de vida e de trabalho nas sociedades colonial[4], monárquica [5]e republicana.

4 Durante os períodos colonial e imperial o trabalho pedagógico dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório. Longe das escolas aprendiam no ofício do trabalho e nas práticas comunitárias o seu saber.

5 No período imperial tivemos apenas o nascimento das primeiras organizações operárias. No começo do século XIX já existiam algumas associações de artesãos, mas organizadas sob a forma de irmandades religiosas. As primeiras organizações operárias, sem um caráter essencialmente religioso, foram associações voltadas para a ajuda mútua em situações de doença, acidentes no trabalho, invalidez, etc.

Durante todos esses períodos tivemos ações populares de intervenção na ordem social, práticas reprimidas de participação social e política do povo que colocaram em ebulição os direitos políticos e sociais, antes que a cidadania e a sociedade civil se estabelecessem entre nós, e que tiveram nos camponeses(as) sujeitos protagonistas de várias dessas lutas e mobilizações.

A proclamação da República (1889), juntamente com a abolição da escravidão (1888) marcam um dos momentos de maior transformação social já vivido pelo país. A chamada Primeira República, que se segue, é o período de delineamento da identidade social e política do trabalhador brasileiro. Evidentemente, havia anteriormente trabalhadores, mas não uma classe trabalhadora. Até então, quem trabalhara no Brasil foram os escravos e a sociedade imperial escravista desmerecera inteiramente o ato de trabalhar.

Os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo no início da República, vão estar impactados pelo processo de urbanização e industrialização, além disso, o ideário do Partido Comunista colocava o operariado como protagonista da transformação do país, e, portanto, sujeito prioritário do processo organizativo e das ações educativas que visavam prioritariamente alfabetizar para votar e formar quadros para o partido.

No entanto, as várias revoluções ocorridas a partir da década de 1950 no mundo terão uma intensa e decisiva participação dos camponeses: as revoluções chinesa, vietnamita, argelina, cubana, nicaragüense, e o surgimento das Ligas Camponesas no Brasil contribuíram para repensar o papel desses sujeitos sociais como protagonistas das transformações políticas e sociais.

Entretanto, as ciências sociais e as teorias políticas sempre tiveram dificuldades em encontrar um lugar para o campesinato, sendo visto por muitos teóricos como uma classe destinada a desaparecer, com uma economia inviável e politicamente conservadora, contribuindo para o desconhecimento da cultura, da vida e da realidade camponesa e de suas organizações nos estudos e pesquisas acadêmicas do país.

Na verdade, essa concepção vem sendo rompida porque a realidade mostra que a priori não existe uma classe ou um grupo mais revolucionário do que outro, na verdade temos uma sociedade complexa na qual a diversidade e heterogeneidade da classe trabalhadora na forma de produzir e reproduzir a base material e imaterial da vida, as relações sociais e a construção de diferentes identidades sociais vão definindo os cenários e os sujeitos das transformações políticas e sociais dentro de cada sociedade.

Na área educacional a partir de 1930, pressionados pelo forte movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, o movimento

dos pioneiros da educação[6], a pressão dos setores urbanizados da população por escola, o interesse do empresariado para que se tivesse uma capacitação da força de trabalho dos migrantes rurais ou estrangeiros, teve início uma série de iniciativas dentre as quais, as campanhas educativas nacionais[7], a educação de adultos [8], as missões rurais[9], os programas radiofônicos[10], a implementação da extensão rural no Brasil[11]. Os movimentos civis e lutas pela democratização da educação[12]

6 Grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaboram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica, dentre estes podemos destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

7 A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA-1947) é a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural, dela se desmembrou em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que centrou sua ação na educação comunitária com as missões rurais e na formação do professorado leigo.

8 A década de 1940, foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP, 1945); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA-1958), pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular e educação rural criando entre outras coisas os centros pilotos para treinamento de professores rurais

9 Grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar educação de base, organização de cooperativas, assistência sanitária, organização de clubes agrícolas, centros sociais nas comunidades, numa tentativa de "modernização do campo" para se adaptar a sociedade industrial emergente, e não na contestação das estruturas sócio-econômicas existentes (Paiva, 1985).

10 São poucas as referências sobre os sistemas rádio-educativos, embora seja registrada a existência de dezenas deles, implantados do fim dos anos 1950 até meados dos anos 1960, em convênios com o Sirena. O Sistema Rádio-Educativo Nacional (Sirena), criado em 1958, como reforço à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC. Esses programas eram gravados em LP de 12 polegadas, para serem reproduzidos pelas emissoras conveniadas. Além desses discos, o único material didático editado pelo Sirena que se conhece é a Radiocartilha para alfabetização.

11 A extensão rural nasce em 1948 em Minas Gerais com a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), sob o patrocinio da American International Associaton for Economic and Social Development (AIA), que segundo Fonseca(1985), tinha como objetivo imediato o uso de técnicas pelas comunidades rurais no sentido de aumentar sua produtividade e bem-estar social.

12 Nesse momento o conceito de educação popular era entendido como a extensão da escolaridade para as camadas populares de nossa sociedade.

pública, laica e gratuita vai sofrer forte influência do ruralismo pedagógico[13], e contribuir para o surgimento do debate sobre a educação rural em nosso país[14].

O ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural[15], conhecidos como "escolas típicas rurais"[16], criação das "escolas normais rurais"[17], no entanto, esse discurso foi marcado pelos seus limites seja pela visão redentora da escola, da idealização do campo ou da idéia de fixação das pessoas no campo como maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades, servindo assim também aos segmentos das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria o esvaziamento da mão-de-obra no campo.

A partir de 1950, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Para o discurso urbanizador (Abraão, 1986), as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização, cabendo a escola oferecer uma formação universal e única, e que os problemas das escolas rurais estariam vinculados à sua organização, os métodos e técnicas que utilizava e a formação do professorado.

13 Discurso pedagógico que atribui a falta de desenvolvimento do campo, à não fixação do homem à terra e à situação das escolas rurais, como uma situação predominantemente cultural, portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade.

14 Tentativa de levar a Educação ao Campo, criando uma escola de "natureza rural", a fim de conter a migração em suas fontes, propiciando a redução dos fluxos migratórios. (Paiva, 1985: p.93). O grupo industrial que emergia tinha todo interesse nestas idéias, pois mais importante que o voto nesse momento para esse grupo era impedir o crescimento do conflito social nas cidades e o contato dos camponeses com as idéias anarquistas e comunistas que começavam a influenciar as organizações operárias.

15 Na década de 1920, já tinha ocorrido a primeira intervenção direta e financiada pela União no ensino primário rural no sentido de nacionalizar e financiar as escolas primárias no sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada, para se contrapor às escolas internacionalistas (criadas pelos anarquistas e pelos imigrantes).

16 Geralmente eram escolas com uma sala de aula, a casa da professora, uma área coberta, sanitários e terreno para desenvolvimento de atividades agrícolas. Essas escolas foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar parentes de políticos, e não pela demanda da localização imposta pela necessidade da população rural (Paiva, 1985).

17 Essas escolas deveriam ser construídas nas cidades do interior para formar o professorado leigo das escolas rurais, com uma formação específica e voltada para a realidade rural. No entanto, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, institucionaliza em seu lugar a Escola Normal Regional colocando critérios que impedem o acesso do professorado leigo que estava em exercício nas escolas normais (Silva, 2000).

Esse discurso urbanizador vai se tornando gradativamente hegemônico na teoria pedagógica com uma perspectiva universalista que vai anulando as especificidades e a necessidade de uma política educacional específica do campo, o que foi reforçada pela concepção de Educação de Base[18].

Segundo Brandão (1984), numa sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão a condição de sua ordem e a base de tantas outras divisões, o sistema de educação acompanha ao lado de outras práticas sociais essa reprodução e desigualdade. Nesse sentido, o discurso da escola estendida a todos do mesmo modo, onde todos de início são dados como iguais e partem das mesmas condições, contribuem para que saiam das salas de aula desigualmente repartidos para a vida e o trabalho, enfatizando que a diferença da qualidade individual estabelece a diversidade dos resultados, esvaziando a dimensão social, política e pedagógica da escola.

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população a escolarização, pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural.

O marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire[19], como relator convoca a um trabalho com o homem e não para o homem; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais que convoca o trabalho educativo da escola a ser com o homem e não para o homem.(Paiva, 1985). Esse documento vai ser um marco para a constituição dos movimentos pedagógicos que vão se estruturar a partir de então.

Para Paiva (1985), esse Congresso marca:

> "O início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do 'otimismo pedagógico' e a (re) introdução da reflexão social na elaboração das idéias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de idéias e novos métodos educativos para adultos".

18 O conceito de Educação de Base usado pela Unesco a partir de 1947, como sendo o acesso da população ao mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais e coletivas, através de métodos ativos, deveria contemplar o desenvolvimento da leitura, da escrita, do falar e do ouvir, do desenvolvimento profissional, sanitário, moral e espiritual.

19 Documento intitulado: "A Educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos", chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade (Paiva, 1985).

As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular, gostaríamos portanto de destacar os seguintes movimentos e organizações: *movimentos de educação popular* (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); *movimentos da Ação Católica* (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC) e Ação Popular; *movimentos sociais do campo* (Ligas Camponesas, Ultab, Master).

3.1.1. Movimentos de educação popular

1. *O Movimento de Cultura Popular – MCP*, criado em maio de 1960, vinculado à prefeitura de Recife, com a meta de elevar a cultura do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho, realizando programas de alfabetização e educação de base como seus pilares. A educação não formal para integrar o educando à vida cultural e política do país e melhoria de vida com programas de formação profissional. Por isso organizava: parques de cultura (oportunidades de lazer, recreação educativa, prática de esportes, apreciação crítica de cinema, teatro e música); praças de cultura (centros de recreação e de educação nas comunidades); e núcleos de cultura onde existiam atividades voltadas para educação infantil (jogos, artes plásticas), educação dos adolescentes (esportes, clube de literatura, teleclubes, cineclubes) e dos adultos (círculos de cultura e de literatura, teatro, clube dos pais) realizando uma articulação permanente entre escolaridade, cultura e formação de base. Essa experiência foi fundamental para pesquisa educacional,que vai elaborar o método Paulo Freire.
2. *Os Centros Populares de Cultura (CPCS da UNE)*, criados em abril de 1961, pela União Nacional dos Estudantes-UNE, abriu caminhos para a politização das questões sociais através, principalmente do teatro de rua (montado nos sindicatos, universidades, praças públicas, feiras, etc.), da edição de livros, discos e filmes, e posteriormente enfatizando também a alfabetização. Acreditavam que o plano cultural era importante para a transformação social do país e a politização das massas. Teve um papel decisivo no envolvimento dos estudantes no movimento estudantil e no movimento de cultura e de alfabetização que por meio das UNEs Volantes criaram centros de cultura, teatro, grupos de alfabetização em várias partes do Brasil e contribuíram com o surgimento de um grande número de

compositores comprometidos com a renovação da música popular brasileira, do cinema, das artes plásticas e da crítica literária.

3. *A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler,* criada em fevereiro de 1961, pela Secretaria Municipal de Educação de Natal resultou da própria evolução da rede escolar municipal, por meio da multiplicação de diferentes espaços de educação com a constituição de comitês formado pela população realizando alfabetização, formação de professores, praças de cultura, criação de bibliotecas populares, programações diárias em rádios, realização de autos populares e folclóricos, literatura de cordel. Trabalhou com crianças, jovens e adultos devido à escassez de recursos propôs a constituição de acampamentos cobertos de palha de coqueiros e sobre chão de terra, que funcionava durante o dia com turmas para crianças e adolescentes e à noite para os adultos. Publicou cartilhas especificas para a campanha, fazendo com que o poder público assumisse uma ação de massa para escolarização das camadas populares.
4. *O Movimento de Educação de Base (MEB)* optou pela educação das classes camponesas por meio de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural com trabalho nas escolas rurais e nas paróquias para formação de lideranças rurais apoiados pela CNER[20]. Uma das formas mais ricas de trabalho pedagógico desenvolvido foi a Animação Popular que consistia em encontros das comunidades para reflexão política, aprofundamento das discussões e ação para a transformação de situações vividas pela comunidade. Fomentando uma base coletivo-associativa a partir da realização de mutirões de trabalho, festas, mobilizações por educação e saúde, etc. "O sistema composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam da preparação dos programas transmitidos pelas emissoras das dioceses e acompanhados pelos monitores da própria comunidade, formados pelo MEB para orientar os alunos sob as aulas transmitidas pelo rádio" (Paiva, 1985).

20 Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952, com o objetivo de investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais do campo, preparar técnicos para realizar educação de base ou fundamental no campo, por meio dos centros de treinamento de líderes rurais, os centros sociais rurais, as missões rurais e as semanas educativas, sua tônica era o desenvolvimento comunitário.

3.1.2. Movimentos da Ação Católica[21]

a. *Movimentos da ação católica (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC[22]),* que organizavam o laicato jovem para uma inserção dentro de sua realidade. Esses movimentos desenvolveram uma metodologia conhecida como Revisão de Vida conhecida como o *método ver-julgar-agir*. O método se desenvolve em três momentos: partir da realidade, da vida dos jovens (ver), confrontar os desafios levantados pela realidade com a fé (julgar), partir para uma ação transformadora do meio (agir), essa metodologia enfatiza a Formação na Ação, a organização de pequenos grupos em cada comunidade, escola ou local de trabalho, que os conteúdos de formação partam da realidade social dos jovens, afirmação de uma prática transformadora. Esse trabalho contribuiu para abrir caminhos no engajamento da igreja em questões políticas e sociais e na formação das lideranças jovens que se inseriram nas lutas estudantis, sindicais e políticas desse período e posterior a ele. Hoje encontramos várias experiências que com suas devidas reformulações utilizam metodologias similares no sentido de partir da realidade, aprofundar o conhecimento e ter uma ação transformadora na comunidade (ACO, 1985)
b. *Ação Popular (AP):* foi formada em Belo Horizonte (MG), em 1962, a partir de grupos de operários e estudantes ligados à Igreja Católica: a Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC). Nos primeiros anos da década de 1960, ainda fortemente influenciada pelo ideário humanista cristão, vinculada às estruturas formadas pela Igreja junto aos movimentos populares, a AP possuía penetração entre operários, camponeses e estudantes, principalmente entre os últimos. A AP deslocou militantes para as fábricas e para o meio rural, sendo efetuadas experiências em meios populares como o ABC paulista, da Zona Canavieira em Pernambuco, da região Cacaueira da Bahia, da área de Pariconha e Água Branca em Alagoas, e do Vale do Pindaré, no Maranhão. Foi da Juventude Estudantil Católica que partiram as primeiras discussões que operaram mudanças políticas e ideológicas e sua transformação em uma organização marxista-leninista. Em março de 1971, a AP formalizou o processo de marxistização e se proclamou partido com a denominação de Ação Popular Marxista-Leninista (APML), que continuou sua ação política durante a ditadura (ACO, 1985).

21 A ação católica especializada deve muito ao Padre Cardjin que, trabalhando com jovens operários na periferia de Bruxelas, formulou os alicerces para o trabalho, como, o laicato como elemento fundamental para a organização, uma formação na ação e não apenas teórica, uma fé vivida no engajamento social e pedagogias para despertar o espírito crítico

22 Os grupos da Ação Católica Especializada, Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC).

3.1.3. Movimentos Sociais do Campo

No período de 1954 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que deram uma outra fisionomia ao debate e as lutas dos camponeses (as) no País:

1. União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) criada em São Paulo em 1954 que reinvidicava o direito a organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, o direito de greve, a reforma agrária, previdência social, adoção de medidas de apoio a produção etc., sendo a primeira experiência na perspectiva sindical no campo brasileiro;
2. *As Ligas Camponesas,* criadas em 1955 em Pernambuco, inicialmente contra o pagamento do foro aos donos de Engenho, e posteriormente, se tornando um movimento de luta pela Reforma Agrária que se espalhou por vários Estados do Nordeste. A partir das Ligas os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações. As ligas utilizavam diferentes estratégias para organizar e formar os trabalhadores: conversas na feira, na missa, nos locais de trabalho, boletins, cordéis, etc..., e dentre as reivindicações das Ligas a escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo;
3. Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) surgiu no Rio Grande do Sul em 1950, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros, inovava com relação às formas de luta, pois executava a ocupação de terras, formando acampamentos e organizando estratégias de defesa, dentro das terras dos latifundiários, em áreas previamente escolhidas.

Essas três organizações durante sua existência assumiram algumas lutas de forma unificada a greve no setor canavieiro em Pernambuco, em 1963, que obteve conquistas significativas para a categoria ou a participação em congressos como, o I congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em 1961, que embora explicitasse as divergências, marcou o reconhecimento social e político da categoria camponesa e o reconhecimento do seu potencial organizativo dentro da sociedade brasileira.

3.1.4. Ensinamentos e aprendizagens do período

a) Educação como formação humana

A educação como contribuição à humanização do ser humano pautada no pressuposto de que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, tornando humanos ou nos desumanizando no decorrer de nossas vidas, de acordo com as experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais convivemos, acreditando, como diz Freire (1978) na capacidade ontológica do humano de ser

mais, porque "ninguém tem liberdade para ser livre, pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem"(Freire, 1978).

Para ilustrar essa concepção resgatamos a definição formulada por Souza (2000): "O *eu* (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (*nós*)". A humanização implica então na construção de idéias, pensamentos, artes (*pensar*); afetos, vontades, paixões (*emocionar-se*); bem como atividades, ações, práticas e experiências (*fazer*), no interior de determinadas relações sociais e naturais (*meio natural e social*).

Assim, precisamos resgatar a concepção de educação no sentido amplo de processo de *construção da humanidade do ser humano e do planeta*, que constrói referencias culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando uma humanidade mais plena e feliz.

Para Souza (2000), o processo de humanização requer uma *ressocialização* dos seres humanos, implicando em transformações de nossas formas de pensar, de fazer, de sentir. Essa ressocialização se dá por dois processos: a *recognição*, que são as mudanças nas nossas formas de pensar, de compreender a nós mesmos, aos outros, a natureza, a cultura, as instituições sociais, enfim ressignificar o mundo, possibilitando a desconstrução de idéias anteriores e a construção de uma outra compreensão dos assuntos e problemas e a *reinvenção*, que são as mudanças nas emoções, nas formas de agir, no gosto de viver e conviver, sendo assim, a aprendizagem acontece a partir do confronto entre as diferentes formas de pensar, emocionar-se e agir, no diálogo, na escuta, na comparação entre as idéias, saberes, valores, construindo novos saberes e sentires, que busquem contribuir para a humanidade do ser humano.

Essa relação, presente dentro da escola, possibilita uma reavaliação do passado, através do resgate da memória e dos conhecimentos socialmente sistematizados pela humanidade. É uma indagação sobre as barreiras que no presente se colocam a nossa condição humana de seres livres, conscientes e responsáveis e, a partir da produção desses conhecimentos nos remete a construir um futuro solidário, portanto, a luta por educação se vincula com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo.

Assim, o ponto de partida da prática pedagógica é sempre o mundo humano em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambigüidades e possibilidades. Essa aprendizagem tem sido fundamental para a concepção de escola do campo.

b) Educação como emancipação humana

Como o ser humano está aprisionado, ´assujeitado` por diferentes e diversos fatores a construção de sua humanidade adquire a forma de processo de emancipação e libertação. Emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas,

por exigir um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas.

Na obra de Freire, pensar a emancipação é buscar o seu contraditório: a opressão. Esta condição de opressão tem o recorte de classe social, em suas obras iniciais, pois seriam estes grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos.

Em decorrência a concepção da *educação como emancipação humana,* compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertenças, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade.

c) Educação como ação cultural

A educação como ação cultural que se produz por meio de relações mediadas pela forma de produzir a vida, na relação com o meio ambiente e o trabalho. Toda possibilidade para o ser humano está diretamente ligada com a possibilidade de criar cultura na sua relação com o mundo e com os outros seres humanos.

Tem como proposta um mergulho revitalizador nas próprias raízes culturais, tanto do passado como contemporâneas, indicando um movimento de tornar mais consciente o que a gente vive e faz como cultura.

A idéia de construir uma educação do povo e não para o povo, o resgate dos valores culturais, a comunicação, a criatividade e a diversidade dos instrumentos para fazer a formação foi uma aprendizagem muito forte a partir da ditadura. A poesia de feição popular, a moda de viola, os repentes, o teatro se constituem como espaço da identidade, da criatividade, do desejo de se exprimir, das descobertas e alimento das energias e das esperanças.

O resgate dos símbolos do trabalho, da vida dos camponeses (as) era fundamental nas celebrações, que alimentavam a mística da resistência e do "não desistir nunca". E hoje, se encontram presentes na simbologia de vários movimentos e na sala de aula do campo como alimento da cultura, dos valores e da memória coletiva dos povos do campo.

3.2. Segundo e longo tempo: "O aprendizado da perseverança"

> *"O aprendizado de outra virtude se impõe à perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. Temos que transformar as dificuldades em possibilidades. Sermos pacientemente impacientes"*
>
> Paulo Freire

O golpe de 1964 violentou a concepção de educação que vinha se desenhando no Brasil a partir das diferentes iniciativas pedagógicas e políticas organizadas pela sociedade civil, com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores (as) comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados.

Contudo, o índice do analfabetismo continuava muito alto. Tal fato repercutia mal internacionalmente, assim o governo organizou durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o país no rumo do "desenvolvimento".

Nesse período vamos ter uma presença muito forte da extensão rural. Em muitas comunidades a escola é substituída pela presença do técnico, e o processo educativo passa a ser visto como instrumento de capacitação mínima para inserção do povo do campo na modernização conservadora, retratada significativamente pela Revolução Verde, enquanto modelo tecnológico.

A resistência à ditadura vai estar presente principalmente por meio dos movimentos progressistas da igreja católica que reiniciam a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades.

Desse período gostaríamos de destacar como espaço de resistência e perseverança: *Organizações da igreja, movimento sindical rural e a Pedagogia da Alternância.*

3.2.1. Organizações da igreja

1. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que tinham sido criadas no início da década de 1960, baseada na teologia da libertação, se tornaram importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra a injustiça e por seus direitos, quer de mediação para o surgimento e desenvolvimento dos movimentos sociais populares, quer para a renovação interna da igreja (a expressão forjada naqueles anos e que ganhou legitimidade oficial – "nova

forma de ser igreja" – diz bem do conteúdo). Com a democratização do país, elas perderam a visibilidade anterior e permanecem mais na retaguarda das ações políticas. Questões internas de amadurecimento, conflitos com Roma e setores hierárquicos nacionais preocupados com sua autonomia e reivindicações de maior democratização interna da instituição (além do fato de elas serem vistas como porta-vozes populares da Teologia da Libertação), aumento pequeno de seus quadros tendo em vista as dimensões do país e a população católica, levaramnas a uma revisão.

2. A Comissão Pastoral da Terra (CPT), surgiu em 1975, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade desse sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a igreja possuía certa influência política, mas logo em seguida se tornou ecumênica, incluindo outras igrejas, com destaque para a Igreja Luterana. Em cada região seu trabalho assume uma ênfase de acordo com os sujeitos do campo que se vincula, no entanto, três eixos estão sempre presentes em seu trabalho: terra, água e direitos humanos.

3.2.2. Movimento Sindical Rural

Criada em 1963, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), como primeira entidade sindical camponesa de caráter nacional, na busca pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores do campo, pela reforma agrária, sofre de imediato a violência do golpe militar sobre as lideranças de sua organização, que viu bandeiras de lutas políticas dos trabalhadores, em especial, a da reforma agrária, serem colocadas em segundo plano.

Logo na sua criação tinha sido constituída uma equipe de "educação sindical" com o objetivo de capacitar lideranças e dirigentes a fim de mantê-los informados, nas temáticas do movimento e da realidade social e política do país. A formação sindical centrava sua ação no período na alfabetização dos trabalhadores (as), na difusão de práticas agrícolas e cursos políticos para formar novas lideranças, que durante a ditadura tiveram que atuar de forma quase clandestina.

A partir de 1966, trabalhadores que resistiam à ditadura buscaram retomar o controle da entidade, e superar as dissidências alimentadas durante o período de intervenção, buscando a organização dos sindicatos e federações. A formação se traduzia em práticas educativas para garantir núcleos organizados nos locais de trabalho e para fortalecer o processo de retirada dos interventores e sindicalistas pelegos, impostos nos sindicatos e federações, pela ditadura.

Os materiais de comunicação sindical foram fundamentais para garantir minimamente uma ação articulada nacional, regional e estadual. Eram boletins, revistas e jornais, que tinham como objetivo central a conscientização e a socialização das vitórias e lutas do MSTTR. A criatividade marcou esse período. O cerceamento das liberdades individuais e coletivas inibia qualquer divulgação de trabalhos que pudessem, em seu conteúdo, ser interpretado como "ofensivo" ao governo e a "ordem pública".

O cotidiano e o estímulo à organização dos trabalhadores (as) rurais eram reproduzidos por meio de personagens. Também reproduziam as poesias, prosas e cordéis, escritas pelos trabalhadores (as) rurais, dialogando com os desafios do dia-a-dia, sem serem perturbados pela Polícia ou pelo Ministério do Trabalho. Os autores das histórias utilizavam pseudônimos, caso a repressão militar resolvesse censurar os textos, os autores estariam protegidos.

3.2.3. Pedagogia da Alternância

O movimento das escolas rurais em regime de alternância nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que prestaram atenção na insatisfação sentida pelos adolescentes, demonstrando atenção para com o meio em que viviam, desejando promovê-lo e desenvolvê-lo. Na França a experiência é denominada de Maison Familiale Rurale (MFR). Na Espanha e na Itália é denominada Escola Família Agrícola (EFA).

O sistema pedagógico da alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo, em 1968, nível de Unefab, que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em 1986, no Paraná, a nível de Arcafar, que congrega as Casas Familiares Rurais (CFRS).

Pensar uma proposta educacional em opção à educação formal foi uma necessidade frente à realidade rural de países como o Brasil. Os fatores que contribuíram para o surgimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil, tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência. A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo do solo inadequado, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos e predominância da monocultura fizeram com que as famílias rurais ficassem em situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola formal. A situação se agravou devido à falta de políticas públicas para atender a grande demanda presente no campo. A Pedagogia da Alternância veio, então, possibilitar que a freqüência à escola pudesse ser uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos.

No Brasil, ao conjunto de EFAs e CFRs convencionou-se chamar CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Hoje, o Brasil conta com 239

Centros Familiares, distribuído em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares. Em três décadas de atuação, os Ceffas já formaram mais de 50 mil jovens.

3.2.4. Ensinamentos e aprendizagens do período para a Educação do Campo

a)Formação de grupos e coletivos de trabalho

O trabalho comunitário e de pequenos grupos foi a estratégia adotada durante muitos anos para resistir e formar novas lideranças durante a fase da ditadura. Eram organizações quase clandestinas em grande parte fomentadas ou apoiadas pela igreja. Portanto, esse período nos ensinou a importância da comunidade, da formação de base, do trabalho em grupos, da importância do ambiente cultural na formação do ser humano, por exemplo, na Amazônia[23], as relações comunitárias de parentesco e de vizinhança foram a base da organização dos "posseiros", durante toda a década de 1970. Os núcleos formados por famílias extensas e vizinhos, liderados pelos mais antigos, formavam uma rede importante de relações através das quais se recrutavam os membros das comunidades para as ações coletivas. Foi na experiência de comunidades já existentes, na sua organização já construída e na solidariedade que novos migrantes foram rompendo as fronteiras do latifúndio na região, e foram ficando na terra e produzindo.

b) A arte como ferramenta educativa

As oficinas de arte e criatividade, desde a sua preparação, passam a ser um desafio à criatividade. Lançando mão da música, do teatro, da expressão corporal, das práticas de relaxamento, meditação, massagem, da colagem, da mistur(ação) de sons, imagens e textos, promovemos a participação e motivamos para a (re)leitura e a (re)criação da realidade social na qual atuamos. O aprofundamento e o estudo não estão descartados, ao contrário, são desafiados a encontrar formas inovadoras de se realizarem, a exemplo das oficinas de leitura dramatizada e das teatralizações temáticas.

Outro instrumento muito utilizado em finais da década de 1960 a meados de 19 70, foi o sociodrama e o Teatro do oprimido que priorizava a oralidade, a expressão corporal e o envolvimento do público, para estimular uma visão crítica daquele momento que o país vivia sem chamar a atenção do poder público. Hoje, resgatamos essas ferramentas como linguagens fundamentais na construção da

23 Para aprofundar esse assunto ver o texto de Antonieta Vieira: "O trabalho engrupado na organização do Divino Pai Eterno" no livro cooperativismo e coletivização no campo: questões sobre a prática da igreja popular no Brasil-ISER, 1984.

auto-estima, da reflexão crítica da realidade, de desenvolvimento da expressão oral e corporal e de socialização de informações e conhecimentos na sala de aula, comunidades e assentamentos.

Esses ensinamentos têm um grande significado, pois trazem a contribuição da cultura para a educação. O ser humano vive como ser diferenciado no meio dos outros seres, como ser de cultura, que faz cultura. Então, a cultura não é uma coisa, não é um aspecto da vida... Há várias expressões para isso, mas tem uma que a gente usa e que a gente gosta muito: a cultura é tudo aquilo que tem a ver com o sentir, pensar e agir das pessoas, e também com o sonhar, criar e transformar.

3.3. Terceiro tempo: avançar na luta "O aprendizado da autonomia e dos direitos"

Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolada de pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo
é fogo:
está sempre acesa
Thiago de Mello

O início da abertura política e da redemocratização do país na década de 1980, vai encontrar uma sociedade civil ávida por sua autonomia em relação ao Estado, com necessidade de organizações de base, de mobilizações de massa para encher as ruas, praças e campo do país.

O contexto nacional e internacional de implementação do projeto neoliberal, a submissão do Brasil ao mercado global, o crescimento da pobreza e a concentração da riqueza dentre outros aspectos vão provocar mudanças nas estratégias dos movimentos sociais, que levam algumas análises a falar de "crise dos movimentos sociais", seja com no que se refere às formas de lutas, aos paradigmas que norteavam os movimentos e os desafios da globalização.

Emergem novos atores sociais na cena política, a necessidade de novas temáticas, novas bandeiras, formas organizativas e de realização da vida em suas diferentes modulações de gênero, geração, raça e etnia no auto-reconhecimento de múltiplas identidades do ser humano.

Os movimentos são desafiados a inserir nos seus métodos e bandeiras de lutas além da reivindicaçao com mobilização e denúncia, a proposição e participação no controle e gestão social das políticas públicas.

Desafios que também foram postos para o campo da educação popular, que ao mesmo tempo em que contribuía para constituir e fortalecer os movimentos sociais na esfera da sociedade civil era desafiada a repensar suas formas e instrumentos de intervenção no sentido de qualificação (tanto do ponto de vista ético-político como de conhecimentos instrumentais) dos movimentos sociais.

Na verdade vivemos um processo de quebra da homogeneidade de leitura da cultura brasileira e da visão de sujeito único da transformação social, começamos a perceber que existem diferentes formas de opressão e subordinação dos seres humanos, que a classe é uma delas, e que mesmo a classe trabalhadora do campo não possuía uma única fisionomia, era plural, heterogênea na forma de produzir e reproduzir a vida, "a emergência de novos movimentos sociais, no Brasil e no Mundo, derrotou essa idéia, ao demonstrar a possibilidade prática da pluralidade de sujeitos em lutas por transformações em campos diferenciados da vida social"(EQUIP, 2004).

Portanto, consideramos importante resgatar alguns movimentos sociais desse período que trazem para a arena, políticas novas e velhas questões e formas de lutas, e principalmente vêm enriquecer o movimento pedagógico de constituição da identidade da escola do campo, dentre os quais podemos citar, *movimentos sociais*.

3.3.1. Movimentos sociais do campo

- *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)*[24], junto com a luta pela terra, pela reforma agrária traz a reivindicação pela Escola nos assentamentos rurais. As diferentes experiências educativas que começaram a ser desenvolvida pelo movimento como: ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo Pronera, a formação continuada dos educadores (as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de centros de formação, como por exemplo, Iterra, Instituto Florestan Fernandes, foram constituindo um movimento pedagógico de Educação do Campo em nosso país contribuindo com princípios político-metodológicos para o debate nacional sobre a escola do campo. Na concepção do movimento expressa em diferentes documentos: "Os Sem-Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos"(Caldart, 2000), portanto, o movimento desempenha um papel importante no processo formativo dos seus militantes, na constituição de valores e de uma ética libertadora e militante. (Fonte: Site do MST)

24 O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984.

- *Movimentos indígenas (COIAB[25], APOINME[26], CIMI[27])*, as organizações indígenas têm sido protagonistas de significativas rupturas nas lutas de resistência e de afirmação pelo direito à terra e à vida. A terra é condição de vida e de realização plena da cultura de cada povo indígena. As lutas sociais levadas a efeito pelos povos indígenas, historicamente associaram reivindicações econômicas básicas, como as da defesa e demarcação de suas terras, àquelas relacionadas à afirmação de suas identidades, como o direito de aprender e expressar-se em suas línguas maternas e cultivar, inclusive na escola, seus valores e tradições. A contribuição das comunidades indígenas para a elaboração de políticas educacionais que resgatem a especificidade dos sujeitos dentro das políticas universais foi de fundamental importância para a implementação na prática do que estava previsto na LDB em seu artigo 28. A luta por políticas públicas que garantam o desenvolvimento de uma educação pluricultural, multiétnica, específica e diferenciada a partir do projeto político pedagógico de cada comunidade.
- *Movimento Nacional dos Pescadores (Monape)*[28], as organizações de pescadores trazem para a discussão política uma redefinição territorial do espaço, estendendo para o mundo das águas, onde os territórios são lugares nomeados, demarcados e movidos pelo pescado e não pelo pescador. Contribuindo para um redimensionamento do contexto da educação não ser centrada apenas na terra e na agricultura, mas na territorialidade pesqueira, nas águas e em outros sujeitos sociais.

25 A COIAB foi criada em abril de 1989, para organização social, cultural, econômica e política dos Povos e Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, o fortalecimento da autonomia dos povos e organizações indígenas da região, a formulação de estratégias, parcerias de cooperação técnica, financeira e política com organizações indígenas e organismos de cooperação, nacionais e internacionais, objetivando a garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas.Fonte: www.cimi.org.br

26 Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerias e Espírito Santo- APOINME foi criada, em 1990. Os indígenas lutavam contra o preconceito da sociedade envolvente e com as dificuldades de reconhecimento étnico, pois os povos que organizam, têm maior contato com os não-indios. Fonte: www.cimi.org.br

27 O CIMI, criado em 1972, é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que tem atuação junto aos povos indígenas. Favoreceu a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembléias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural.www.cimi.org.br

28 O Monape foi criado em abril de1988, formado por pescadores familiares que tem como principal bandeira combater a pesca industrial e predatória, a criação de reservas extrativistas marinhas e fluviais, a política previdenciária e políticas de saúde e educação para as comunidades pesqueiras.

- *Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)*[29], evidenciam no país a necessidade de discutir o modelo energético em curso, a água como patrimônio da humanidade, a integridade ambiental dos rios, da fauna, da flora como elementos fundamentais para se pensar um projeto de desenvolvimento nacional e internacional. Trazem para a luta uma forte simbologia do meio ambiente como formadora dos seres humanos. Um sentimento profundo de amor à natureza e à preservação da vida e do planeta.(Fonte: Documentos do Movimento)
- *Coordenação Nacional dos Quilombolas (Conaq)*[30], unidos pela força da identidade étnica, os quilombolas construíram e defendem um território que vive sob constante ameaça de invasão. Realidade que revela como o racismo age no país. Impede que negros tenham o direito à propriedade, mesmo sendo eles os donos legítimos das terras herdadas dos seus antepassados: negros que lutaram contra a escravidão e formaram territórios livres. Mas ainda hoje, os descendentes diretos de Zumbi dos Palmares, símbolo máximo da luta do povo negro por liberdade, travam no dia-a-dia um embate pelo direito à terra, pela preservação de sua cultura, pelo acesso às políticas públicas. Esse movimento traz a dimensão de etnia para a discussão da Educação do Campo, evidenciando que além da dimensão de classe camponesa, as identidades construídas pelas modulações humanas de etnia, raça, gênero, geração são fundamentais para resgatar a complexidade da realidade rural em nosso país.
- *Conselho Nacional de Seringueiros (CNS)*,[31] O reconhecimento das ações e da importância do CNS para o futuro das populações extrativistas da Amazônia produziram uma grande ampliação na sua base social de representação. Além dos seringueiros e coletores de castanhas estão representados: trabalhadores agroextrativistas, açaizeiros, cupuaçueiros, quebradeiras de coco babaçu, balateiros, piaçabeiros, integrantes de projetos agroflorestais, ribeirinhos, extratores de óleos

29 Em 1989 é realizado o I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, e, em março de 1991, durante o I Congresso Nacional de Atingidos por Barragens, nasce o Movimento Nacional de Atingidos por Barragens – MAB. A criação do movimento nacional era o resultado de um amadurecimento dos movimentos nos vales e regiões: estava ficando claro que, além de luta contra esta ou aquela barragem, além de organizar e mobilizar os atingidos para defenderem seus direitos, o MAB teria que confrontar-se com um modelo energético, nacional, e mesmo internacional. www.mabnacional.org.br

30 É uma organização de âmbito nacional que representa os quilombolas do Brasil. O movimento nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas é hoje um dos mais ativos agentes do movimento social negro no Brasil.

31 O Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), foi fundado em outubro de 1985 no I Encontro Nacional dos Seringueiros realizado em Brasília. Sua criação é resultado da luta de resistência contra a expropriação da terra e a devastação da floresta, desenvolvidas por esse segmento de trabalhadores extrativistas, por meio dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), especialmente o STR de Xapuri, que tinha como presidente, Chico Mendes.

e plantas medicinais. Suas lutas pelo não-pagamento da renda, contra a sujeição dos marreteiros e seringalistas, de resistência ao desmatamento, por meio das grandes mobilizações conhecidas como "empates", colocaram na cena nacional e internacional a luta ecológica e a preservação da floresta como fonte de vida de todos os seres vivos. Esse movimento tem contribuído com o movimento pedagógico para modificar as relações entre o ser humano e a natureza, no debate sobre o modelo de desenvolvimento em curso em nosso país, e o papel que a escola pode desempenhar na formação do ser humano para um projeto de sociedade economicamente justo, com eqüidade social e ecologicamente sustentável.

- *Movimentos de agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais: Contag[32], Fetraf[33], MPA[34]*, organizações que têm resgatado o papel da agricultura familiar dentro da sociedade e sua importância na construção de um modelo de desenvolvimento para o país. Suas lutas e reivindicações por políticas públicas sociais, agrícolas e agrárias têm introduzido mudanças significativas na pauta política do país. Ao longo de sua existência têm realizado trabalho de formação política com suas lideranças em diferentes áreas: políticas sociais, direitos trabalhistas, meio ambiente, política agrícola, reforma agrária, gênero, etc, com a construção de centros de formação e escolas sindicais que coordenam suas políticas de formação. Embora estas entidades

32 A Contag foi criada em 22 de dezembro de 1963, na cidade do Rio de Janeiro. A Contag representa os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, permanentes ou temporários; dos agricultores familiares, dos sem-terra e, ainda, daqueles que trabalham em atividades extrativistas e na pesca artesanal organizados em 26 federações estaduais e 3.760 sindicatos. Suas principais bandeiras de luta são: reforma agrária, valorização da agricultura familiar, direitos dos assalariados rurais, previdência e assistência social, saúde e educação, gênero e geração e combate ao trabalho infantil e ao trabalho escravo. Desenvolve ações de formação em diversas áreas e formula propostas para as políticas públicas de educação junto aos governos municipais, estaduais e federal. Com a elaboração do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário a formação sindical passou a ter uma referência política unificada nacionalmente e desenvolvida no âmbito local a partir das demandas e lutas da categoria. Fonte: www.contag.org.br

33 Durante o 1º Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul, realizado de 28 a 30 de março de 2001, em Chapecó (SC), foi criada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar. O objetivo de sua criação foi implantar um sindicalismo novo, classista, democrático, massivo e propositivo, com capacidade de organização nas comunidades e municípios; com capacidade de mobilização e pressão por melhores condições de vida; e com capacidade de elaboração e negociação de políticas com o Estado e a sociedade. desenvolve ações de formação política, profissional e alfabetização. Fonte: www.fetrafsul.org.br

34 Os primeiros passos para a organização do movimento foram dados em 1996. Nesse ano, uma severa seca castigou as plantações, no Rio Grande do Sul, trazendo prejuízos para as famílias camponesas. Luta contra o modelo econômico e tecnológico dominante no Brasil, socialmente excludente, degradador do meio ambiente, concentrador de terras, dos recursos naturais, da biodiversidade, da água, e outros. Sua proposta de educação está fundamentada na pedagogia do exemplo.

centrem suas lutas de educação escolar numa política pública de educação, na construção de um sistema público de ensino que reconheça a especificidade do campo, também desenvolvem ações de alfabetização e escolarização pelo Pronera, experiências de formação profissional como forma de cidadania ativa e desenvolvimento do ser humano, tais como: o Projeto Vento Norte, o Terra Solidária, o Programa de Desenvolvimento Local Sustentável (PDLS), o Programa Todas as Letras, etc.

- *Movimentos de mulheres trabalhadoras rurais:* a luta das mulheres por igualdade de condições de participação, de direitos e de oportunidades começou desde as primeiras organizações do campo no Brasil. Os movimentos de mulheres [35]se especificam em relação a outros movimentos ao proporem uma nova articulação entre a política e a vida cotidiana, entre *esfera privada* (a casa no rural é também relação com a terra, a natureza), *esfera social* (repensar os papéis dentro da família, da sociedade, da produção atribuída a cada sexo) e *esfera pública* (sair da invisibilidade que são colocadas pelas políticas agrícolas e agrárias e participação dos espaços de decisão das políticas). A reivindicação por terra, água, salário mínimo digno, direito à saúde pública com assistência integral à mulher e combate à violência sexista e todas as formas de violência no campo são as principais bandeiras assumidas pelas diferentes organizações de trabalhadoras rurais.

3.3.2. Ensinamentos e aprendizagens

a) Movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa fundante para os movimentos sociais que colocaram a escola como um dos direitos dos povos do campo. A luta pela terra, pela água, pela floresta, pela soberania alimentar vem articulada ao direito à saúde, à moradia, à segurança, à proteção da infância, ao meio ambiente, à vida. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano.

Os direitos questionam as desigualdades sociais e recolocam o julgamento das questões sociais sob a ótica da igualdade, da diferença e da justiça, por isso, os direitos não estão restritos ao marco legal. O direito para ser direito não necessariamente precisa ser jurídico, mas ser reconhecido como tal. Portanto, os movimentos sociais, requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado.

35 Entre esses movimentos podemos citar: Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da Contag, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTRNE), Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (composto por CPT, MST, PJR, MAB, MPA).

Os direitos são necessariamente para todas as pessoas e grupos sociais e, em função disso, são estruturalmente universais e gerais, indicando o atendimento de demandas a partir de critérios públicos igualitários em detrimento de práticas clientelistas que reafirmam a exclusão. *"Contemplar ao mesmo tempo a universalidade dada pelo direito e a diversidade posta pela complexa realidade do país, assegurando, dessa forma, que o reconhecimento desse espaço de vida social ocorra mediante o acolhimento das diferenças e o pertencimento se faça, do ponto de vista educacional, pela igualdade"*(Fala da Professora Edla Soares relatora das diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo).

b)Movimentos como sujeitos coletivos apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos.

Os movimentos sociais ao apresentarem demandas ao poder público de luta pelos seus direitos: à terra, à produção, à água, à floresta, à escola, aos direitos humanos, sociais e políticos provocam a renovação do sistema político (regras, normas e procedimentos), como exemplo, podemos citar: a existência do Programa Nacional da Agricultura Familiar (Pronaf)[36], a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)[37], a criação da Coordenação de Educação do Campo no MEC e a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

A participação dos movimentos em conselhos e outros espaços institucionais de interlocução entre Estado e Sociedade, formulando e realizando o controle social das políticas, possibilita a construção de novas institucionalidades para a gestão social das políticas públicas, colocando o desafio de como articular a participação nestes espaços com as outras ações dos movimentos, com o seu processo organizativo, com sua capacidade mobilizadora e formativa.

Um dos campos de atuação dos movimentos é a política, as relações de poder instituídas na sociedade, portanto suas ações, intervenções e visão de mundo produzem uma política cultural, a partir da construção de novos valores e sentidos

36 O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) foi instituído pelo Decreto 1946 de 28 de junho de 1996, a partir da reivindicaçao dos movimentos sociais de uma política para a agricultura familiar. Apesar dos limites conhecidos à sua efetiva adoção, constitui uma expressão desta mudança.

37 O Pronera é executado por uma ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é fortalecer a educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável.

para mudar a realidade existente, sobretudo ao expor socialmente as desigualdades que se originam e se sustentam nas relações sociais.

Essa prática tem influenciado também na gestão da escola como espaço público e comunitário, ou seja, a democratização do espaço escolar. Isto significa que deve haver ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas; participação da comunidade nas decisões sobre gestão escolar, propostas pedagógicas e políticas públicas; participação dos educandos/as, das famílias e de outros profissionais da educação na gestão escolar.

c) Movimentos como sujeitos coletivos disputam projetos de desenvolvimento

Os movimentos sociais revigoram a noção de projeto político, tecendo no imediato da ação e no mediato do pedagógico e das políticas culturais, um projeto político que não é simplesmente uma formulação perfeita e final da sociedade, o desejo de transformação permitindo o estabelecimento da identidade de projeto, da qual fala Castell (1999) que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento e de inclusão social e política.

Essa articulação (educação x micro poderes x desenvolvimento social) permite a apreensão de que o poder é uma ação relacional fundamentada na compreensão de que o mesmo não se centra na força estatal, mas se dissemina como uma rede pela sociedade e as relações cotidianas em todos os níveis.

Portanto, temos presente nos diversos movimentos sociais do campo uma dimensão de projeto político, de transformação social que do ponto de vista operativo apresenta diferentes estratégias ancoradas nos campos de intervenção a que se dedicam.

As proposições com relação a um projeto de desenvolvimento alternativo ao projeto neoliberal, se constituem como um processo de formação de base, importante porque ajudam na construção de referenciais que levem as pessoas a lutarem contra a subalternidade.

Essas proposições e referenciais têm contribuído para se repensar o papel da educação escolar e não escolar dentro da nossa sociedade na construção do desenvolvimento sustentável, inclusive inovando na legislação que pela primeira vez faz referência aos movimentos sociais como fundamentais para a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo.

d) Os movimentos sociais como sujeitos coletivos desenvolvem concepções e práticas pedagógicas.

Podemos afirmar que o cotidiano nos movimentos sociais possibilita a (re) criação de relações educativas e da própria idéia do que seja a educação. O redimensionamento do que seja o educativo.

Um redimensionamento é o das relações entre educador(a) e educando(a) no sentido de que, se a escola quer contribuir para a emancipação social e autonomia das crianças, dos adolescentes e de suas famílias necessita incorporar uma prática libertadora, estimuladora da reflexão, da ação dos educandos(as) na realidade, na construção de sua autonomia e independência.

O cerne da educação libertadora está na relação diferente que se estabelece com o conhecimento e com a realidade, em que o mundo escolar (o das letras) não se dissocia do mundo dos fatos, da vida, das lutas, da discriminação e das crises cotidianas. A educação libertadora estimula o ser humano a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. É uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, incluindo-o na busca ativa por sua autonomia.

O campo cultural compõe-se por atitudes e ações que valorizam a inovação, a reconstrução de valores e, portanto, as atitudes coletivas. Compõe-se, ainda, pela presença de ações pautadas no indivíduo e sua "liberdade", o que muitas vezes está vinculado com relações tradicionais de trabalho na produção familiar. Ambas facetas se complementam e entram em conflito, algumas vezes, no entanto, são elas que dinamizam a produção cultural e valorativa no âmbito dos movimentos sociais (vide as músicas, as místicas, os símbolos).

Muitas das práticas desenvolvidas e das experiências nos contextos não-formais têm buscado nas linguagens artísticas, suportes e caminhos para a ocorrência de seus trabalhos, valendo-se do uso da imaginação, da criação e de meios motivadores e expressivos. Recorrem também aos referenciais da cultura e da memória, para a reescrita, a reconstrução de identidades – de ver-se e ser visto de outras formas. A cultura e a arte são as chaves que permitem que os sujeitos envolvidos – tanto educadores quanto educandos – possam se (re) conhecerem e se (re) pensarem em termos de origem, pertencimento e inserção social.

3.4. Quarto momento: "o aprendizado da diversidade"

> *"Reconhece-te a ti mesmo para que reconheças aos teus companheiros, mas também, com humanidade, aqueles que não são nem pensam como tu".*
>
> Carlos Fuentes

a) Constituição de redes e de novas formas de articulação

Na medida em que um movimento social interage com outras organizações coletivas, nasce uma nova solidariedade, expressa nas "redes de movimentos". Essas redes oportunizam transformações mais abrangentes, que transcendem os limites locais, por meio da comunicação entre grupos organizados disseminam-se os temas e as estratégias de luta que envolve a superação de problemas pertinentes

às questões da cidadania. Desta forma, as ações coletivas tornam-se aptas para influir na elaboração de políticas gerais de melhoria do contexto societário.

Scherer-Warren (1999) concebe redes como "formas mais horizontalizadas de relacionamento, mais abertas ao pluralismo, à diversidade e à complementaridade, portanto, correspondendo como formato organizacional e interativo a uma nova utopia de democracia". As redes representam a capacidade que os movimentos sociais e organizações da sociedade civil têm de explicitar a sua riqueza intersubjetiva, organizacional e política e concretizar a construção de intersubjetividades planetárias buscando consensos, tratados e compromissos de atuação coletiva.

O engajamento de atores sociais que no geral tem um vínculo e enraizamento local muito forte assim como um compromisso ético com as populações e o território onde desenvolvem suas atividades, em redes que transcendem a sua escala de atuação e de poder de influência é um dado novo.

Na Educação do Campo a organização de redes foi significativa para a elaboração de sua identidade e para dar visibilidade às ações e iniciativas existentes em nosso país, entre essas podemos citar: fórum mundial de educação, a articulação de Fóruns Estaduais de Educação do Campo, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo[38], Resab[39], Ceffas[40].

38 A Articulação por uma Educação do Campo nasce como resultado de uma caminhada que se iniciou em julho de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB).

39 Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Resab) está presente nos 11 estados que compõem o semi-árido brasileiro e tem o papel de articular ações de convivência com o semi-árido entre poder público, organizações não-governamentais, centros de estudo e pesquisa em educação e membros da sociedade civil.

40 O sistema CEFFA está presente em 22 estados brasileiros, ultrapassando o total de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 15 mil alunos, cem mil agricultores, mais de 850 monitores. Estes centros já formaram mais de 30 mil jovens dos quais, 87% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no campo. Importante ressaltar que os outros jovens egressos que não estão no espaço rural desenvolvem outras atividades nas cidades.

3.5. Considerações finais

o que passou não conta? Indagarão
as bocas desprovidas
não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Thiago de Mello

Fazendo essa viagem ao longo da história e conhecendo as diferentes experiências escolares existentes no campo, percebemos claramente que embora o termo e o conceito "Educação do Campo" tenham sido construídos a partir da década de 1990, os referenciais que fundamentam as diferentes práticas educativas têm suas raízes e aprendizagens na educação popular.

Essa trajetória convocou a escola e seus profissionais a dialogar com o mundo do campo e com seus sujeitos sociais, a construir uma escola diferenciada e contextualizada na vida, no trabalho e na cultura do povo.

Essas ações políticas coletivas que foram se dando ao longo da nossa história foi construindo uma teoria de formação humana do sujeito humano e uma práxis coletiva que forma subjetividades dialogantes, criticas e capazes de contribuir com a construção de outras relações sociais, sobretudo, na construção de uma concepção de educação que se questiona sobre as finalidades do processo educativo e dos conteúdos presentes nos processos educativos para os povos do campo.

A produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestando um repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da Educação do Campo.

No âmbito educacional podemos apontar duas características centrais, a saber: a presença da luta pela escola pública no campo, portanto, o campo da educação formal e a presença de processos educativos não formais existentes desde a origem dos movimentos sociais. A configuração destes processos educativos não formais está explícita na dinâmica interna dos movimentos (reuniões, congressos, assembléias, cursos de formação, mobilizações, greves, etc) e na dinâmica externa, construída a partir do estabelecimento de relações de parcerias com diversas organizações da sociedade civil, dentre eles destacam-se grupos religiosos, universidades, órgãos de pesquisa e extensão e Organizações Não-Governamentais.

O diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos tão enfatizado pela educação poopular, vem se afirmando cada vez mais como um referencial para as escolas do campo, no sentido, do "*direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem*

a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história de si mesmos, num processo permanente de confronto com outras narrativas, inclusive a científica, para que se possa ampliar, dar maior consistência e alcance às construções pessoais e coletivas de acordo com as descobertas e formulações que se tornarem possíveis nessa ação dialógica, num tempo e num espaço concretos, históricos, culturais (Souza, 2004).

A contribuição dos movimentos sociais na construção das identidades sociais dos sujeitos e grupos trazem a valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade, em sociedades complexas, que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais. Esta pluralidade condiciona a elaboração das formas e dos conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida quotidiana e na visão de mundo dos sujeitos em formação aparecendo como uma questão importante na prática pedagógica das escolas.

As diferentes organizações sociais com matizes, sujeitos e ações diferenciadas têm gerado a necessidade de aprender a conviver com a diferença, questionam a homogeneidade cultural tão incrustada no currículo e na escola e de formas diversas quebram a aparente homogeneidade para afirmar a diversidade em que é tecida a vida social, em que se constroem os coletivos sociais e os indivíduos. No entanto, isso não implica em reduzir a identidade coletiva ao pó da fragmentação dos discursos e do pluralismo pós-moderno e na dissolução dos sujeitos. As desigualdades sociais e a exclusão continuam acirrando as contradições de nossa sociedade, portanto, a luta pela terra, pelo meio ambiente, pela cidadania, a soberania alimentar, os valores humanistas, a participação popular, a educação, a saúde, as relações igualitárias de gênero e etnia, vinculadas à luta por uma sociedade economicamente justa, ecologicamente sustentável com eqüidade e justiça social continuam na agenda do dia para tecer o amanhã.

Tecendo a manhã
João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele lançou
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes lançou
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos

Referências Bibliográficas

Abraão, José Carlos. (1989). *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural.* Mato Grosso do Sul.

Aco. Ação Católica Operária.(1985) *História da classe operária no Brasil: Gestação e nascimento -1500 a 1888*. Rio de Janeiro: ACO.

Arroyo, Miguel Gonzalez. (2003). *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* In: Currículo sem Fronteiras, v 3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun. Minas Gerais.

Caldart. Roseli Salete. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.* Petrópolis: Vozes.

Castells, Manuel. (1999). *O Poder da identidade.* São Paulo: Paz e Terra.

CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. (2001) CNE/MEC: Brasília.

Escola de formação Quilombo dos Palmares. (2004). *Movimentos sociais e educacionais no Nordeste*. Recife: EQUIP.

Fonseca, Maria Teresa Lousada. (1985). *A Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital.* São Paulo: Loyola.

Freire, Paulo. (2003 a). *Pedagogia da Esperança*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2003 b) *Política e Educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1978). *Pedagogia do Oprimido*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória. (1999) *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da nossa época; v.71).

Paiva, Vanilda Pereira (1995) – *Educação Popular e Educação de Adultos.* 3ª ed. São Paulo: Loyola.

Scherer-Warren, I. (1993). *Redes de Movimentos Sociais*. Centro João XXIII, São Paulo: ed. Loyola.

Silva, Maria do Socorro. (2000) *Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação.* Dissertação de mestrado. UFPE, Recife.

Souza, João Francisco. (2000). *A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber. Educação de Jovens e Adultos* – Recife: Bagaço.

Souza, João Francisco. (2004). *E a educação? que? A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação.* Recife: Bagaço.

Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais

Pedro Ivan Christóffoli[1]

1. Da luta pela terra à luta pela educação – a produção material das condições de vida nos acampamentos e assentamentos do MST e o processo educativo formal

O marco principal da luta pela terra é a realização da ocupação das áreas improdutivas. Nos acampamentos é onde se gestam, desde o início do movimento, as primeiras experiências de educação popular do MST. No início como simples reivindicação de escolarização. O importante era que as crianças não perdessem o ano escolar enquanto estivessem no acampamento[2].

Como as municipalidades e governos estaduais negassem o direito à educação, professoras eram escolhidas dentre as próprias famílias acampadas, para ir dando aulas até que se resolvesse a situação legal. Ocorre que muitos desses mestres eram leigos, sem a formação acadêmica necessária.

Posteriormente, com a instalação dos assentamentos, surge uma nova contradição a partir do questionamento da postura político-pedagógica dos professores

1 Doutorando em Desenvolvimento Sustentável e membro da Unidade de Educação Superior do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra.

2 Anos mais tarde (1996) essa luta embrionária daria lugar a uma importante conquista pelo MST, das escolas (no RS), que acompanham os acampamentos para onde eles se movam. Isso é importante, porque é comum que os acampamentos não permaneçam no mesmo local durante todo o processo de luta pela terra, que pode levar de poucos anos a mais de uma década.

contratados pelas prefeituras para as escolas conquistadas, que em sua maioria eram contra a luta pela terra e contra a reforma agrária.

Isso leva à necessidade de postular a titulação das professoras-militantes e fez surgir no movimento as primeiras turmas de magistério, nos anos 1980. E com isso se desenvolve uma reflexão mais sistematizada das práticas pedagógicas e das lutas políticas em torno da educação.

No processo de organização da produção nos assentamentos também será feita uma interface com o processo educativo e, portanto com a pesquisa. Muitos assentamentos são oriundos de deslocamentos para regiões distantes da origem das famílias, e portanto, também da aplicabilidade do conhecimento, do saber-fazer dessas famílias. Com o assentamento em regiões com clima e solos algumas vezes diferenciados da situação de origem, torna-se necessário uma abertura maior dessas famílias para o aprendizado. Esses processos migratórios – importantes em nosso país – contribuem para complexificar a integração dessas pessoas na nova realidade social e produtiva onde se inserem.

Ainda que permaneçam na sua região de origem, as famílias assentadas precisam construir alternativas produtivas e organizacionais para melhoria de suas condições de vida, modificar a forma de condução da agricultura, ou mesmo de retomar práticas e costumes antigos que tinham relação mais próxima com a natureza.

Nesse aspecto abre-se um horizonte importante para repensar e recriar as bases de uma agricultura camponesa de base ecológica, onde saberes ancestrais e tradicionais devem ser coadunados com novos conhecimentos trazidos pelos processos de pesquisa participativa, por exemplo. Ou seja, a escola deveria preparar os sujeitos para essa nova realidade, deveria contribuir ainda para a construção desse projeto alternativo de agricultura.

2 .A prática da Educação do Campo como processo de construção coletiva – educadores e famílias sem-terra

O processo educativo, desde seu início, acontece de forma coletiva, com a constituição de comissões nos acampamentos, que se encarregam dos vários aspectos da vida coletiva: construir um barraco para funcionar como escola, conseguir doações de materiais escolares, ou construir bancos e mesas improvisadas para as crianças sentarem etc. Aos poucos essas comissões começam a discutir o processo pedagógico, o aprendizado, a legalidade da escola etc.

Essa marca do fazer-coletivo imprime-se como código genético da educação no MST, desde sempre. Não surgiu como elemento teórico trazido de fora, mas como resultado natural de um processo organizativo e de luta no acampamento, que buscava sempre construir coletivamente as principais decisões envolvendo aquela coletividade em luta.

Como mostram diversas pesquisas, a maioria das escolas de assentamentos são conquistadas como fruto de luta coletiva da comunidade e dos educadores. Em geral é uma luta contra o poder local, que quase sempre busca levar as crianças para escolas fora do assentamento e para escolas urbanas.

Mas também é uma luta contra a tradição oligárquica e repressora da elite política brasileira que nega o acesso à educação aos filhos da classe trabalhadora em geral (e camponesa, principalmente). Uma luta pela apropriação de seu destino. Uma luta emblemática, que dá seqüência e consistência à prática de romper a cerca do latifúndio e se afirmar como sujeito político.

3. A luta pelo direito à educação – de uma luta pela cidadania a uma luta pela construção de uma nova sociedade; de uma educação bancária a uma educação portadora de um futuro de humanidade liberta

A preocupação inicial da escola nos assentamentos era assegurar uma escolaridade mínima. Também procura discutir o que gera as condições de vida dos sem-terra e, portanto, as relações sociais que levam às injustiças.

Desde cedo questionou-se a educação que considerava o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido, como alguém que nada conhecesse e que estava na escola apenas para aprender. Enamoramo-nos por Paulo Freire e sua educação popular e dialógica, pelos processos coletivos e participativos de construção do conhecimento, como sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de um mundo melhor.

A escola que imaginamos deve preparar cidadãos – conscientes de seus direitos e deveres; lutadores pela justiça social; por relações democráticas e pela participação popular nas decisões e gestão dos processos públicos. Capazes de formular, de conceber alternativas de organização e desenvolvimento. Preparados para argumentar, arregimentar apoios e para negociar suas propostas e reivindicar direitos (atuais e alargar o horizonte com novos direitos).

Pensamos em uma escola que não apenas conscientize, mas que capacite o educando para realizar as mudanças necessárias. Que faça a crítica, mas que seja capaz de fazer também a proposta e conduzir a mudança, construindo o novo no seu quê-fazer diário. Para isto é preciso dominar ferramentas metodológicas e organizativas, além das técnicas tradicionais. Aí conhecemos e "ruminamos" Makarenko, Pistrak, a teoria da organização de Santos de Morais, e outros.

Preparar tecnicamente a juventude do meio rural para aprender com a observação da natureza (pois perdemos a habilidade de observar os processos e

tirar lições deles). Saber alterar/modificar as partes sem perder de vista o todo, compreendendo as inter-relações dos processos da vida, em sua complexidade.

Pessoas capazes de enfrentar o desafio de atuar sobre e com a natureza sem destruí-la, sem comprometer as futuras gerações. Isso requer preparo técnico e científico. O agricultor também tem que ser visto como um sujeito provido de saberes, que em sua vida e história também tem que agir como experimentador (e porque não dizer, como pesquisador). Ter capacidade técnica implica dominar saberes, mas também o saber-fazer, a prática com qualidade, quem sabe o esforço para atingir a práxis ecológica de novo tipo. Superar a arrogância do fazer pelo fazer e a petulância do saber livresco (sem prática e sem práxis).

O educando deve aprender. Porém, mais do que um leque amplo de conhecimentos dados, cristalizados (uma enciclopédia), um excesso curricular, ele deve saber como buscar o conhecimento que outros produzem. Deve estar preparado para acessar criticamente as ferramentas que a evolução científica e tecnológica trouxe, deve estar preparado para analisar e "pescar" nesse mar de informações e conhecimentos que hoje se produz no mundo. E deve estar se preparando permanentemente para o diálogo com outros agricultores e pesquisadores.

Contudo, os educandos devem dominar minimamente um conjunto de conhecimentos acerca do saber-fazer. Dominar aspectos técnicos básicos e ter ferramentas metodológicas que permitam uma contribuição concreta aos problemas já constatados e recorrentes.

Mas deve ser preparado para produzir e estruturar novos conhecimentos (seu próprio conhecimento e o de seu coletivo social), adaptar o que se desenvolveu em outros lugares ao seu lugar, à sua unidade produtiva, sua comunidade, ao bioma em que se localiza, ao território onde constrói relações sociais e políticas.

Saber buscar o conhecimento mais do que decorar coisas e fórmulas, ou entulhar o educando com excesso de conteúdos e de disciplinas. O conhecimento se revoluciona dia a dia. É preciso saber buscar e selecionar as informações, mais do que querer repassar uma enciclopédia.

4. O surgimento da reivindicação política por uma Educação do Campo – construção de unidade e luta entre movimentos sociais, pesquisadores, educadores e setor público

Recapitulando, vimos que os primeiros embates do MST no campo da educação foram para assegurar o direito à escola, ainda nos acampamentos. O segundo embate se deu para que os professores seguissem uma linha pedagógica mais próxima da experiência de luta das famílias. O terceiro grande embate aconteceu para que os professores militantes pudessem assumir as classes. Isto levou à exigência

da titulação e, portanto, à necessidade/possibilidade de se formar escolas onde o ensino fosse pensado como forma de auto-organização dos trabalhadores rurais, como ferramenta de conscientização e libertação.

Mais tarde, nos municípios a luta foi para manter as escolas situadas no meio rural, ainda que seu ensino muitas vezes fosse inadequado. Era uma luta para manter as escolas situadas fisicamente no meio rural, para que os jovens e crianças dos acampamentos e assentamentos não fossem para as cidades. A escola era vista como a porta de saída da juventude do meio rural. Quem ia estudar na cidade não voltava para o campo. E o que aprendia não servia para a vida no campo.

Desses embates, logo cresce a consciência que não apenas a localização física das escolas era importante (aspecto que estava claro desde as escolas improvisadas já nos primeiros acampamentos), mas que também era preciso lutar para adequar o ensino à realidade das pessoas que vivem no campo: uma escola do campo.

A escola do campo visa preparar as pessoas que vivem e que pretendem melhorar as suas condições de vida no meio rural. É aquela que "trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo"[3]. Ela compreende diversas dimensões, e incorpora aprendizados dos movimentos sociais do campo, tais como:

- A escola não move o campo, mas o campo que queremos, não irá se mover sem a escola. Não nos basta a visão idealista de que só a educação muda o mundo. Mas com certeza para construírmos um novo meio rural será necessário a contribuição de uma educação renovada e renovadora.
- Quem faz a escola do campo são os movimentos sociais e os povos do campo, organizados e em movimento. A escola do campo não é um movimento educativo que surge a partir do Estado. Ele se constrói e consolida pela ação dos movimentos sociais e só assim tem sentido como algo diferenciado e criador de novas potencialidades. Ao contrário do que novos e velhos conservadores[4] acreditam, sua força está no fato justamente de desafiar e forçar a democratização das ações do Estado no meio rural, pela primeira vez em décadas.
- A escola deve ajudar a formar sujeitos de mudança (lutadores do povo). São pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do mundo, que se movem por sentimentos de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas do seu povo e de outros povos. Isso é possível quando se trabalha com dois elementos básicos: raiz e projeto. Raiz que liga com identidade, história, e passado, mas que dá sustentação a projetos de futuro.

3 Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Texto-base. 1999.

4 Como José de Souza Martins que se considera porta-voz único, da sabedoria e vontade dos povos e "viventes" do meio rural. In: Martins, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. Revista USP, nº. 64. São Paulo, dez. 2004.

- A escola do campo precisa ser ocupada pela pedagogia dos movimentos que formam os sujeitos sociais do campo. Na linha de discussão de que a escola se constitui também como aparelho ideológico do estado, os movimentos sociais subalternos têm de disputar a condução político-pedagógica desse espaço que não é neutro, e utilizá-lo na construção da contra-hegemonia.
- A escola do campo se situa em um meio em constante movimento, portanto deve ser também ela, uma escola em movimento. A realidade da vida e da produção no campo está em permanente mudança. Ainda mais nos momentos atuais, em que o avanço da reorganização capitalista do espaço agrário reconfigura o modo de vida dos povos do campo, determinando até mesmo a ameaça de extinção de sua cultura ou de sua existência física, o cerceamento de suas terras e a destruição do ambiente.

5. A pesquisa em Educação do Campo no MST – histórico, pressupostos e cenários futuros

A pesquisa nos processos educativos do MST surge há algum tempo em vista da dinamicidade do processo anteriormente descrito. Contudo, é no final dos anos 90 onde se realiza um esforço mais sistemático para incorporar uma agenda de pesquisa própria ao MST.

Desde meados dos anos 1990, já na primeira turma do Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), sediada no Iterra, introduz-se a prática da pesquisa como elemento pedagógico central na formação dos militantes sociais. A conclusão do curso se dá mediante realização de um trabalho de iniciação científica, que culmina com a apresentação escrita, com defesa oral em banca examinadora, por parte dos educandos.

Inicialmente essa prática era restrita ao curso TAC, mas mediante reflexões pedagógicas do coletivo político-pedagógico do Iterra, é incorporada aos demais cursos do Movimento, ao menos os sediados naquela instituição.

Em 1998, a partir do Primeiro Encontro dos Pesquisadores do MST, discute-se a construção de uma agenda de pesquisa do Movimento. Posteriormente ela é reformulada em encontro do setor de educação do MST (2000) e é incorporada oficialmente aos cursos do movimento a partir de sua publicação na forma de cartilha[5], em 2001.

5 O MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra. Ano I, num. 3. Outubro 2001.

Essa agenda visava principalmente construir uma orientação que sinalizasse ao conjunto de educadores e educandos do MST, mas não apenas a eles[6], quais temáticas eram relevantes do ponto de vista de nossa organização, visando possibilitar acúmulos de conhecimento, num esforço coletivo de pesquisa. Para se ter uma idéia do volume de pesquisas realizadas, hoje temos em nível nacional cerca de três mil educandos entre os níveis médio, pós-médio, graduação e pós-graduação, em parceria com dezenas de universidades e escolas, em todas as unidades da federação em que o MST se organiza. Na maior parte dos cursos incorporou-se na estratégia pedagógica a realização de trabalhos de pesquisa e de conclusão de curso.

Obviamente, a maior parte dessas pesquisas se enquadra na categoria de iniciação científica (notadamente as realizadas nos cursos de nível médio, que são a ampla maioria). Há também inúmeras dificuldades nesse processo, como falta de orientadores com formação adequada e disponibilidade de tempo, falta de recursos para subsidiar os gastos com as pesquisas de campo, dificuldade para publicar os melhores trabalhos, etc. Mas esse movimento tem gerado uma enorme capacidade de análise crítica e de formulação teórica vinculada com a prática militante dos educandos que tiveram a oportunidade de passar por esses processos.

Com esse processo, aprendemos diversas lições, que nos levam no momento atual à necessidade de revisar a agenda de pesquisa, atualizá-la e rediscutir esse processo coletivo e organizativo de construção do conhecimento. Ou seja, um conhecimento direcionado e apropriado coletivamente por uma organização camponesa.

Alguns pressupostos que fomos construindo pelo caminho:

- O movimento social *produz conhecimento* e é um agente capaz de formular sua agenda de pesquisa, sua demanda legítima de questões e temáticas, no mínimo tão legítimas quanto a agenda constituída pelos colegiados acadêmicos.
- Queremos pesquisar porque queremos *transformar a realidade*, para trazer mudanças nas condições de vida das pessoas. Para transformar é preciso conhecer.
- Vemos a pesquisa como *elemento pedagógico*. Como um aspecto extremamente importante da formação dos educandos.
- *Pressuposto da práxis* – saber enfrentar processos em que *o conhecimento é construído a partir da prática*, em permanente diálogo e confronto com a(s) teoria(s) já elaboradas/sistematizadas. A prática deve ser a fonte do conhecimento, o espaço de verificação da adequação das teorias, o espaço crítico e criativo de construção de novas sistematizações e a formulação de novas teorias. Os processos pedagógicos deveriam buscar formatos e processos que contemplem essa dimensão, da produção de novos conhecimentos a partir das práticas sociais e do confronto com a teoria.

6 Desde o início se pensava em evoluir para um documento mais consistente que pudesse angariar apoio e interesse junto a pesquisadores externos ao movimento (ONGs, universidades) que se identificassem com uma proposta popular transformadora para o meio rural, e se somassem nas pesquisas e na construção de práticas pedagógicas e sociais libertadoras.

- *Pressuposto da construção coletiva do saber* – Saber atuar em grupo, coletivamente. A mudança no meio rural dar-se-á como fruto de ações coletivas e não individualizadas- isoladas. O processo de trabalho cada vez mais necessita de pessoas que consigam atuar em grupo, seja liderando, seja participando como membro ativo, como parte do todo.
- Educação não se faz apenas em sala de aula. Aliás, até se faz em sala de aula! Assim também a pesquisa não se faz apenas em laboratório ou nas universidades. O conhecimento é construído por todos os seres humanos, desde que se consiga sistematizar, apreender sua dinamicidade. Inserir a escola nas questões e desafios da comunidade.
- Não temos que ter receio da *pesquisa militante*. Não há neutralidade na pesquisa, como não há neutralidade em qualquer processo social. Precisamos contudo ter seriedade para apreender a realidade e não querer justificar determinadas teorias ou práticas sociais, ainda que elas sejam as esposadas pelo nosso Movimento. Buscar assegurar processos de pesquisa que assegurem a isenção, mas não a neutralidade! Esta não existe nem no pesquisador (que tem determinada inserção e compreensão sobre o mundo; nem na instituição que privilegia um ou outro ator e temas de pesquisa; muito menos nas agências financiadoras, que direcionam o que pode e o que não pode ser estudado, com mecanismos de decisão pouco participativos e de legitimidade questionável).

Dificuldades

a. Vivemos um momento histórico de abandono, desilusão com os projetos coletivos (de país, de instituição, de coletivos de pesquisa, etc.) em detrimento de projetos pessoais, academicistas, governados pela lógica do produtivismo simplificador; determinado pelos contratos privados, pela apropriação do saber e conhecimento públicos pelo grande capital.
b. Desencantamento da universidade com o povo brasileiro e com o projeto de país; elitização crescente (mais do que já era); darwinismo academicista; o que passa a valer são projetos pessoais, embalados em mecanismos de avaliação que estimulam a produção quantitativa.
c. Apropriação crescente da universidade pelos interesses do grande capital. A educação e pesquisa universitárias cada vez mais são questionadas em vista de atender aos anseios do mercado, das grandes empresas, do capital. A finalidade maior das instituições públicas deveria ser a de contribuir para pensar e transformar a realidade do povo e não ser subserviente aos desmandos do capital.
d. Percepção ainda estreita de que o conhecimento se gera apenas na academia e, mais do que isso, por quem tem título de doutorado (e além); aliás isso se reflete em grande medida na composição dos encontros de pesquisa, muito fortemente focados na academia, aparentemente em contradição com o papel que pregamos

para as relações entre pesquisador e comunidade, esta última percebida como portadora de saberes e de capacidade de diálogo com a modernidade.

e. Visão cartesiana do processo de conhecimento – a realidade é muito mais complexa do que os esquemas cartesianos simplificadores que encontramos freqüentemente, dominando os diversos campos do conhecimento. Os processos sociais e ambientais complexos exigem que se repense também a concepção metodológica da pesquisa.
f. Dificuldade da interação entre movimento social e universidades no campo da pesquisa, apesar dos avanços recentes; A pesquisa do campo em certas temáticas foi abandonada ou relegada a traços. Apesar de concentrar cerca de 20% da população do país, as pesquisas direcionadas ao meio rural somam cerca de 2% do volume produzido nas universidades brasileiras.

6. *Conclusão*

O que se discutiu acima, refere-se ao histórico de evolução da percepção da educação e da pesquisa no movimento social de luta pela terra. Colocou-se uma demanda sobre a necessidade de pesquisar a partir da realidade e da agenda proposta pelas comunidades, pelos educadores do campo e pelos movimentos sociais, numa interação com a agenda proposta pela academia.

Apontou-se a necessidade de superar o tratamento dos movimentos sociais e comunidades como objetos de estudo/pesquisa. Da possibilidade de que se construam delineamentos de pesquisa onde os atores sociais sejam co-produtores de conhecimento e de saberes e não apenas aliados menores nos enfrentamentos acadêmicos.

Que se produzam questionamentos e enfrentamentos em vista da democratização das universidades para atender aos anseios da maioria da população e não apenas do grande capital, tendência que se reforça a cada passo. E que os pesquisadores da Educação do Campo possam atuar como militantes pela transformação social sem que isso contamine suas pesquisas ou lhes dê um viés panfletário, que em nada contribuiria para o avanço do conhecimento e a preparação das pessoas para a superação dos atrasos e dificuldades que temos.

Como movimento social, acreditamos ser necessário romper as cercas que isolam as pesquisas acadêmicas, os muros das universidades, as discussões de prioridades de pesquisa definidas pelas agências financiadoras, como forma de trazer os interesses dos movimentos sociais, e da maioria da população para o centro do debate.

É nesse sentido que nos colocamos à disposição para o diálogo e para a realização em conjunto de discussões e condução de atividades de pesquisa, seja na Educação do Campo, seja nas diversas áreas do conhecimento que afetam a vida e a dignidade de nosso povo.

A escola do campo e a pesquisa do campo: metas

Miguel Gonzalez Arroyo[1]

Este momento é um pouco diferente daquele em que nos encontramos semana passada com quase quatrocentos educadores e educadoras do campo das escolas dos assentamentos. Aqui estamos reunidos como pesquisadores, como representantes dos movimentos sociais, como membros das universidades, do governo e agências. Este caráter de um coletivo que pesquisa, que indaga, que vai atrás do conhecimento parece-me que dá uma identidade muito especial a este encontro.

Vou limitar minha intervenção em dois sentidos: primeiro vou focar a escola, as políticas públicas, o sistema educativo. A pergunta que vai mediar é: que agenda de pesquisa para entender melhor o sistema educativo do campo ou sua ausência; as políticas públicas educativas do campo ou sua ausência. E para entender a escola em construção, que não configura-se nem sequer como escola. Esse seria o primeiro recorte que vou fazer. O segundo recorte é que não vou entrar em pesquisas como as que apareceram nos grupos de trabalho ontem que focalizam mais a formação de professores, didáticas, conteúdos, currículos, material didático. Não vou entrar tanto nestas dimensões que são fundamentais, sem dúvida nenhuma, mas tentei me perguntar se não haveria pesquisas mais de subsolo que

1 Pós-Doutor Universidad Complutense – Madrid/Espanha. Professor Titular e Professor Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

seriam necessárias e urgentes para a configuração de um sistema educativo, de uma escola e de políticas públicas de Educação do Campo.

Destaco alguns pontos:

Primeiro ponto: parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances, ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa. Neste sentido penso que deveria ser urgente pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola.

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as.

Conhecer as marcas das desigualdades no sistema escolar exige pesquisas e estudos articulados com outras áreas de conhecimento. Há profissionais de outros campos, de outras áreas do saber que pesquisam com profundidade a questão do campo. É necessário que a educação seja pesquisada em outras áreas. Há uma tradição lamentável entre nós. A educação só é pesquisada por educadores! Em outros países a educação faz parte da sociologia, da ciência política, da antropologia, da historiografia. Temos que fazer um processo de aproximação entre áreas e a pesquisa pode ser um dos canais de aproximação urgente.

Mas o que pesquisar? É necessário pesquisar a capacidade das políticas públicas universalistas para superar as clássicas desigualdades. Torna-se urgente promover políticas e ações afirmativas. O sistema educativo no campo tem que ser construído como um sistema de afirmação para correção das desigualdades e da dívida acumulada. Não é suficiente esperar que um dia chegue ao campo o que já chegou à cidade! Precisamos mostrar e pesquisar que esse caminho não é suficiente, que a própria natureza das desigualdades históricas exige políticas

afirmativas, sistema afirmativo, escola afirmativa. Ou seja, pesquisar e mapear as desigualdades. Ressignificar essas desigualdades. Criar consciência dessas desigualdades no Estado, na academia, no campo da educação e na teoria pedagógica. Criar consciência dessas desigualdades na ANPEd e nas pesquisas de formulação de políticas. É urgente pesquisar se os programas generalistas de acesso e de permanência para garantia do direto à educação vão dar conta dessas desigualdades, se vão dar conta de universalizar o direito à educação dos povos do campo, negros, indígenas. Ou o contrário, se esse padrão generalista é um limite mais que um estímulo para dar conta das desigualdades históricas. Esse padrão generalista tem que ser superado! Enquanto as políticas públicas, os sistemas educacionais continuarem insistindo nesse padrão, vamos continuar com as desigualdades! Vamos continuar com as crônicas, croníssimas desigualdades!

Podemos esperar desse padrão a garantia dos diretos à educação dos povos tão historica e desigualmente tratados ou será uma forma de continuar negando esses direitos? Estas interrogações vão na contramão de muitas crenças de que o mesmo padrão serve para todos. A história está mostrando que não serve. Teremos que pesquisar e mostrar se serve ou não serve; se as políticas generalistas contribuem ou não contribuem para reproduzir as desigualdades.

Segundo ponto: conhecer a nova dinâmica do campo. Os novos sujeitos do campo. Os movimentos sociais do campo. As lutas, as tensões, os paradoxos, os paradigmas em contradição... Tudo isso que vimos aqui estes dias.

Pesquisar em que direção estariam esses movimentos e essa dinâmica superando ou acentuando desigualdades. O campo está dinâmico! Mas está dinâmico no sentido de superar as desigualdades ou de acentuá-las? Por exemplo, a expansão do agronegócio polariza-as ainda mais? É urgente ter clareza disto. Dependendo de qual paradigma vencer, estaremos acentuando as desigualdades. Estaremos condenando a escola ao desaparecimento. Esta é uma questão urgentíssima que teremos que pesquisar com muito cuidado. Ou trazer pesquisas, contribuições de outras áreas que já vão nesta direção. Mas também esta dinâmica está criando outros sujeitos como nos foi colocado aqui: sujeitos econômicos, sociais, culturais, políticos. Está criando novas identidades coletivas. Nova consciência de direitos coletivos, especificamente do direito à educação. Isto é uma verdade? falta-nos comprovação de todas estas afirmações. Hoje foi apresentado aqui um quadro muito interessante da riqueza das pesquisas que se voltam para os movimentos sociais como construtores de novos sujeitos.

Mas a pergunta que deveríamos fazer voltando-nos para a escola seria esta: em que essa dinâmica, esses movimentos estão pressionando o sistema educativo, as políticas educativas, a escola, os educadores para serem outros? A impressão que às vezes temos é que os movimentos sociais vão muito mais longe do que as próprias escolas desses movimentos. A escola não se dinamizou, não avançou no

ritmo em que o campo hoje se dinamiza e os movimentos sociais se dinamizam. Por que? O que tem a escola de tão pesado, de tão estático que não acompanha essa dinâmica? Questões sérias para as pesquisas. Os dados indicam que não podemos cair na ilusão de pensar que porque o campo está em contradição, em tensão, que novos sujeitos políticos estão se construindo no campo, a escola, por causa disso vai ser outra. Há motivos para ter dúvidas sobre nossas esperanças de que haveria um contágio. Parece que a escola é tão resistente, tão vacinada que ela não consegue se contaminar. Tem resistências históricas muito fortes. Isto tem que ser pesquisado. A não ser que caiamos na ingenuidade de pensar: a sociedade muda por aqui, em certos momentos puxa por lá e a escola vai atrás. A escola não vai atrás desse trio elétrico! Não vai! Talvez porque morreu! Como fala a música. Ou está fechada em si mesma e não vê, nem acompanha essa dinâmica social. Mas acreditamos que não! Senão, não estaríamos aqui. Podemos pesquisar também em que condições ela vê e acompanha essa dinâmica social. Por exemplo, as tensões no campo, a redefinição de sujeitos ou recriação de novos sujeitos, as dinâmicas novas. Os movimentos novos no campo pressionaram a escola para acompanhar essa dinâmica. Porém, não é automático! A história mostrou isso. A história da escola, sobretudo essa escola moderna construída a partir dos colégios do século XV, XVI parece ter resistido a muitos movimentos de renovação. Temos que ter realismo no trato da escola.

A escola é uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Como todas as instituições, ela é mais lenta do que os sujeitos dos movimentos. Sobre isto há pesquisas que precisam ser contextualizadas. É verdade que há algo que possivelmente dinamize a escola: os movimentos do campo trazem a idéia de direitos. Colocam a educação no campo dos direitos. E talvez isto seja um dos pontos mais explosivos dentro da educação ultimamente. Ela sai da ótica de mercado, mas não sai automaticamente. Em sua maior parte a cultura docente ainda continua na ótica do mercado: preparar os alunos para o mercado. Ainda a idéia de direitos porque lutamos tanto desde a década de oitenta, não acabou por ser a lógica estruturante da escola, do currículo, das avaliações, dos rituais.

Mas os movimentos sociais puxam muito nessa direção: de construir sujeitos de direito com consciência de direitos. Há outro avanço que também os movimentos sociais nos trazem: o direito à educação é inseparável, está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc. Assistimos a uma tensão que exige pesquisas: o avanço da consciência do direito à educação como que se vê limitado pelo retrocesso na garantia dos direitos humanos mais básicos. As crianças, adolescentes e jovens do campo carregam em suas trajetórias essa tensão. Lutam pelo direito à educação, à escola, mas têm de sobreviver nos limites. Seu direito à educação fica condicionado ao direito mais básico a sobrevivência. Viver é preciso!

Sobreviver é preciso! Isto tem que ser pesquisado, porque senão caímos em uma espécie de triunfalismo educativo e já tivemos tempos de triunfalismo educativo e agora estamos em outros tempos, diferentes. Triunfalismo educativo da década de 1980. Educação como direito para a cidadania, consciência crítica. Tudo isso é muito bom… hoje as coisas estão mais embaixo. O direito à educação não é um direito apenas no campo da consciência política, o direito à educação se atrela com a produção/reprodução mais elementar da vida. Isto, os movimentos nos colocam. Tem que ser pesquisado, em que medida isso coloca as possibilidades e os limites das dinâmicas políticas na consolidação de um sistema educativo no campo, na institucionalização da escola.

Teríamos que pesquisar o que é mais determinante na construção de um sistema educativo e da escola. São os movimentos ideológicos? Os movimentos políticos? Ou é o cotidiano da produção/reprodução da existência? Das formas de trabalho, das formas de produção. Parece-me que a produção da vida e a produção da escola caminham juntas. Tornou-se urgente pesquisar esse entrelaçado. Pesquisemos a que processos históricos foram atreladas a construção do sistema educacional e a da escola. As evidências sugerem que foram atreladas muito mais aos processos terra a terra, da produção da vida e da existência do que a grandes movimentos, inclusive pedagógicos. Isto me parece decisivo para pensarmos em construir um sistema educativo para o campo, em construir escola do campo. Parece-me que as coisas têm que caminhar por aí. Neste segundo ponto eu terminaria ponderando o seguinte: não esqueçamos, insisto, dos limites que vêm da estrutura da escola. A escola tem sua força, sua identidade, sua dureza, sua ossatura. E essa ossatura não é fácil de quebrar. Temos que pesquisá-la mais e ver, sobretudo, a ossatura de um sistema educativo encalhado, como é o sistema educativo do campo, que está igual, parece que nada passa, parece que tudo parou no tempo. Escolinha cai não cai, que não acaba de decolar. O que a amarra? Estas são questões que teremos que pesquisar.

Terceiro ponto – o terceiro ponto seria dar centralidade em nossas pesquisas à construção dos sistemas educativos e da escola do campo vinculados à construção dos próprios sujeitos da educação, especificamente à construção da infância, da adolescência, da juventude, que são os sujeitos mais diretos da ação da escola. A pergunta que deveríamos fazer é: que infância, que adolescência, que juventude se conforma no campo? Parece-me que a infância do campo tem suas especificidades. Há processos específicos de construção da infância e da adolescência, ou das infâncias e das adolescências. E aí pensar na especificidade da infância e da adolescência do campo, e nas especificidades dentro dessa infância do campo. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo. A hipótese iria na linha por onde já nos levou à história social da infância e da juventude,

com um foco na especificidade da história social da infância do campo, da adolescência e da juventude do campo. Sabemos muito pouco da infância popular e menos ainda do campo. Sabemos um pouco da infância trabalhadora, explorada de que nos falaram Marx e Engels, a infância em Paris, em Londres nos tempos da industrialização, a infância que dormia ou morria ao pé da máquina. Sabemos de tudo isso. A infância espósita.

Mais especificamente a infância do campo, que processos constroem essa infância? Uma hipótese poderia nos guiar nas pesquisas: que o sistema de educação básica se construiu ao longo da história, se afirma ou não se afirma, na medida em que se configuram ou vão se configurando esses tempos da vida com as quais se trabalha. Enquanto não se legitima a infância como sujeito social, de direitos, cultural, não se afirma a educação infantil. É o que temos entre nós agora como grande desafio: afirmar a educação da infância. Mas que infância? A infância popular, a infância do campo não são reconhecidas, daí ser tão difícil legitimar a educação infantil. Somente quando se afirmou a infância e a adolescência de sete a 14 anos é que foi-se construindo esse sistema educativo que chamávamos educação fundamental ou ensino fundamental. Mas nem sequer a juventude se construiu como um sujeito social. Agora é que estamos com todas essas identidades juvenis, culturas juvenis, pressionando para que seja reconhecido o direito à escola. Parece que a escola vem atrás, constituindo-se para dar conta de temporalidades humanas afirmadas, reconhecidas social e culturalmente.

Neste sentido a pergunta para o campo é: até onde a infância, a adolescência, a juventude do campo já têm uma identidade reconhecida socialmente? Se não tiverem, não vai ser legitimada sua educação no sistema escolar. O fato das escolas do campo somente serem de 1ª a 4ª séries, não é só porque estão distantes, porque não há dinheiro, porque os políticos não têm vontade, etc., mas porque na realidade o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é esse tempo de sete a 10 anos. A infância tem uma vida muito curta no campo, por isso a educação da infância tem uma vida muito curta no campo. A adolescência praticamente não é reconhecida, porque se inserem precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente. Daí porque não temos educação mais do que 1ª a 4ª. A pergunta que teríamos que nos fazer é: quais processos são criados, em que direção seguem essas temporalidades, que supostamente são de sujeitos de direito à educação? Esta questão para mim é uma das mais nucleares na pesquisa do campo. Podemos ter tanto processos de construção, quanto de desconstrução. Nesta direção um ponto a pesquisar: as famílias do campo não pensam nos filhos apenas para o campo, para viver no campo; mostram que há uma grande mobilidade. A infância do campo não é um território fechado. A agricultura camponesa já prepara seus filhos para sair. Há mecanismos no mundo rural, próprios, para sair. A família camponesa tem uma

intuição de que a infância rural não é um tempo fechado, conseqüentemente ela o prepara para ficar e para sair, prepara para entrar na vida do campo e prepara para sair. Isto é muito sério para a escola. Pensar uma escola do campo, só para o campo, no campo, sem entender que infância, que adolescência do campo são essas, podemos entrar em uma perspectiva ingênua. Cair em uma espécie de culto a ficar no campo, quando a própria lógica da produção familiar não é essa. Compreender melhor, por meio de pesquisas, os processos de conformação dos tempos de vida nos dará elementos para construir um sistema educativo no campo e uma escola do campo.

Entretanto, a conformação desses tempos é bastante diversa. Teríamos que estudar a conformação das diversas infâncias, adolescências, por exemplo dos grupos quilombolas, das comunidades negras, camponesas, dos indígenas, das diversas formas de trabalho no campo. Qual é a diferença? Não é só diferença de cultura. Hoje estamos hipersensíveis às diferenças de cultura, o que é um avanço na construção de um projeto de educação. A escola ultimamente vem incorporando no currículo as diferenças de cultura entre uma menina, um menino, um quilombola, e um menino indígena e um menino da agricultura familiar, extrativista. É necessário pesquisar o peso da materialidade na formação dos seres humanos, especificamente da infância e da adolescência do campo. Em que medida os processos de produção da existência são ameaçados, redefinidos, e quando eles são ameaçados e redefinidos, eles redefinem as configurações desses sujeitos. Eu diria que, na medida em que a terra é ameaçada e as formas de produção são ameaçadas, a produção da existência é ameaçada, a produção da infância e da adolescência também são ameaçadas. A escola do campo tem que se acostumar a trabalhar com configurações de infância não definidas, mas ameaçadas. Por que? Porque a própria base da produção dessas configurações está ameaçada. Isso está claro em todos os movimentos do campo. Quando a terra, o território, as formas de produção estão ameaçadas, são ameaçadas também a formação da cultura, do conhecimento e das identidades temporais. É ameaçada a escola. Como pesquisar isso? Pesquisar esses processos é prévio a pesquisar a escola por dentro, o currículo, a didática, os horários. Deveríamos colocar com prioridade na nossa agenda estas outras questões, que são extremamente radicais na configuração do sistema educativo do campo e na escola do campo.

Quarto ponto – pesquisar a tradição camponesa. Tanto Nazaré, quanto Palmeira, como Ellem nos colocaram muita ênfase nessa questão. Nazaré questionou a tradição camponesa. Veja que não é apenas a cultura camponesa, eu entendi que era algo mais. Vamos pesquisar um dos campos onde a educação tanto se enreda: a cultura, as representações, as identidades, as vozes, a participação social. Mas há algo mais de fundo, a economia moral de que falou Braudel. A economia

moral dos povos do campo na sua diversidade, mas há uma economia moral, que é a que determina a moralidade, os valores, as razões, a sociabilidade.

Lembremos como são profundas e lindas nossas místicas! Elas apontam uma outra pedagogia, uma outra didática. Não são importantes apenas porque tocam em símbolos, mas porque elas explicitam uma economia moral, mais de fundo. Os povos do campo são portadores de uma tradição, segundo Nazaré. E de capacidades geradas e aprendidas nessa tradição. Ou seja, é essa tradição que é a matriz formadora deles. No fundo, ela diz: há uma matriz pedagógica no campo, formadora do campo, tão determinante quanto os movimentos sociais. É a tradição camponesa. Temos que estudar essas matrizes, a matriz da luta, da dinâmica, do confronto, da tensão, dos movimentos sociais, mas sem esquecer esta outra matriz. Porque esta outra matriz é mais permanente, está no subsolo. A formação, os valores, os saberes e a escola estão colados ao subsolo da produção da existência, tanto ou mais do que a certos movimentos políticos e ideológicos, por mais força que eles tenham. Os povos do campo têm capacidade de serem fiéis à sua tradição, de adaptarem-se a essa tradição, mas também de modificá-la e de se modificarem.

Esta visão positiva da tradição é extremamente importante para nossas pesquisas em Educação do Campo. Construir uma visão positiva contraria a visão dominante, de que a tradição camponesa é uma tradição que puxa para trás, para as sombras do passado. Essa idéia de que o passado é sombra, é peso, tradição inútil, rotineira. Nazaré aponta outras dimensões. Primeiro, esse adaptar-se não é algo negativo. Adaptar-se é uma sabedoria para a própria sobrevivência. E segundo, é um adaptar-se modificando-se, inerente a essa tradição. Reconhecer essas virtualidades da tradição camponesa é fundamental para repensarmos a Pedagogia da Terra, a pedagogia da tradição camponesa, da tradição dos povos do campo em sua diversidade. Ela falava, repetindo um autor: em cada camponês há sempre um sujeito adormecido. Em cada homem/mulher do campo, em cada jovem, adolescente e até criança do campo há um sujeito adormecido que nós teríamos que de alguma forma acordar, e ver com que pedagogia, com que didática, com que escola, se poderiam fazer esses processos, ou seja, pesquisar como se reproduz essa tradição, no modo de vida cotidiano, nas raízes do campo. E sobretudo, para nós, em que medida essa matriz pedagógica terminará enriquecendo, poderia enriquecer a própria teoria pedagógica. A teoria pedagógica esvaziou-se muito. Esquecemos as grandes matrizes pedagógicas que herdamos desde a Paidéia, desde a Renascença, a Modernidade, desde o socialismo: o trabalho como princípio educativo, a cultura como matriz formadora.

A matriz formadora, que é a própria tradição camponesa, a própria tradição dos povos do campo, deveria ser retomada na teoria pedagógica. Poderia ser um grande enriquecimento para a teoria pedagógica. Mas como funciona essa matriz?

O que a constitui? O que dá a ela essa força de ser formadora? Isso tem que ser pesquisado. Para educadores(as), pesquisadores(as) do campo torna-se desafiante estudar essas matrizes formadoras e fazer que redefinam a teoria pedagógica. No grupo Trabalho e Educação falamos muito do trabalho como princípio educativo, desde Gramsci e Marx, aprendemos que nos produzimos-nos produzindo. Mas custa chegar à teoria pedagógica e mais ainda à teoria escolar. Por que não chegou? Em que medida isso não deveria ser enriquecedor, revitalizador da teoria pedagógica? Nos cursos de Pedagogia da Terra há grande preocupação em recuperar a teoria pedagógica. O nome Pedagogia da Terra assume que a terra, o território é uma matriz formadora, sempre foi. A terra sempre forneceu metáforas para a pedagogia. Desde a metáfora da semente, da jardinagem. Mas ela forneceu mais do que metáforas, ela forneceu matrizes formadoras. Que escola contribuiria para a manutenção dessa tradição, no que ela tem de dinâmico e adaptativo? Como enxertar a pedagogia escolar nessa matriz? Ou serão coisas sempre diferentes, separadas? Uma coisa é a escola, sua didática, seus métodos, seus conteúdos, e outra coisa é a tradição onde essas crianças, adolescentes e jovens, como camponeses, como quilombolas, como negros, como indígenas, vão se formando? Falta muito para estabelecer essas relações. Parece que a escola é algo diferente, é algo que tem sua dinâmica. E às vezes é verdade que apenas seguimos sua dinâmica e não conseguimos enxertá-la nessas grandes matrizes formadoras. Já falava antes que na medida em que essa matriz formadora está ameaçada, na medida em que essa tradição, essa economia moral são ameaçadas, a escola terminará sendo ameaçada. Mas que capacidade tem essa tradição camponesa de resistir? Historicamente teve sempre uma grande capacidade de resistir. A tradição camponesa sempre resistiu, ela se refez. É o que dissemos: a morte anunciada, e o ressuscitar também anunciado. Tudo isso deveríamos pesquisar.

Quinto ponto – pesquisar a cultura tecnológica. Foi debatido no encontro que tivemos há poucos dias em Luziânia, sobre não negar aos povos do campo o saber científico, o saber tecnológico, como conhecimento socialmente construído. Como pesquisar isto um pouco mais? Certas crenças que nós tínhamos: a função da escola é transmitir o saber socialmente construído, hoje estão sendo revistas, não superadas. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, à cultura de vida, à herança cultural. Trata-se de que isso passou a ser uma espécie de *slogan*, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os conhecimentos escolares são esse saber construído, ou são apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há uma seletividade desse saber construído? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? Até onde esses saberes são mais mortos do que vivos? Até onde não temos capacidade de incorporar os saberes vivos, os saberes do trabalho e da vida, os saberes dos movimentos, os saberes da tradição

camponesa? Um dos problemas que encontramos nos cursos de Pedagogia da Terra é exatamente este: há uma tensão muito grande entre o saber da história, do trabalho, o saber das lutas e os saberes da pedagogia aonde vão estudar. Não é só uma tensão burocrática. É uma tensão que se situa bem fundo. Eles se consideram sujeitos de produção do saber, percebem que há processos de produção do saber, dos quais participam, mas quando chegam aos cursos lhes dizem: vocês não sabem de nada, vocês são ignorantes. No fundo é uma tensão de saberes, mais do que uma tensão de saberes, uma tensão de produção de saberes. É uma tensão de matrizes de produção de saberes. Isto nos leva a algo muito mais profundo do que simplesmente dizer: o camponês também carrega o seu saber!; como incorporar esse saber na escola; ele também aprende a contar fora, a contar as vacas, os cordeirinhos, os coelhinhos ou as plantas. Não é isso! Acho que simplificamos tanto a relação entre saber popular e saber escolar, deixamos de fora as grandes tensões que estão no subsolo da diversidade de processos de produção de conhecimento. Aí que teríamos que nos situar e pesquisar com mais profundidade. Há tensões de paradigmas de conhecimento e de formas de pensar o real. Não só reconhecer o povo também sabe, tem cultura e saberes. Incorporemos isso aos currículos. A década de 60 incorporou essa incorporação. Mas parece que é pouco. Hoje teríamos que levar estas pesquisas mais fundo. Ir mais dentro das grandes tensões sobre a construção de saberes, sobre paradigmas da construção dos saberes, saberes legítimos e ilegítimos. Paradigmas legítimos e ilegítimos. Produtores legítimos e ilegítimos de saberes.

Dentro desta questão também temos que pesquisar bastante algo que Nazaré e Palmeira levantaram: a cultura do campo sempre foi uma cultura de inovação tecnológica, pela própria dinâmica da produção. As formas como meu pai produzia não eram as mesmas que produzia meu avô e meu tataravô. Eram diferentes. Havia sempre uma busca de novas formas de produzir, até para diminuir o trabalho que é muito pesado no campo. Para ir explorando mais o trabalho, a natureza, sobretudo por uma coisa: como sempre a produção familiar se situa no reino dos limites das necessidades e depende muito da natureza, precisa de muita engenhosidade para sobreviver nessa dinâmica das necessidades. Há uma sensibilidade para a necessidade de novas tecnologias. Isso teria que ser explorado nos currículos. A escola não pode dar simplesmente aperitivinhos de saberes e noções elementares de ciências dentro de uma tradição da qual faz parte a cultura tecnológica. As necessidades de explorar tecnologicamente o trabalho.

Há uma cultura do desenvolvimento. Há uma cultura moderna na tradição camponesa. Como administrar uma unidade de produção no mundo de necessidades? Exige muita perícia para isso. Como alimentar, às vezes famílias numerosas, em terra escassa? Torna-se preciso inventar destrezas, saberes, tecnologias, valores que tem sido formados e que tem que ser incorporados aos currículos. Como

a escola do campo pode contribuir na formação de conhecimentos, de valores, de compreensões da realidade do campo? Nazaré diz que o camponês é um modo não só de vida, mas de lidar com a vida. Não lida com coisas. Não lida com sapatos numa fábrica. Lida com seres vivos! Lida com terra! Lida com convívios, com sociabilidades, com formas coletivas de trabalhar! Para isso é necessário ter sensibilidades, valores, culturas, sociabilidades, destrezas para essa lida que fazem parte da própria formação, do perfil dos povos do campo, de sujeitos do campo. Daí que a escola do campo tem que ser uma escola exigente, tão exigente ou mais que a escola da cidade! Precisamente porque a própria tradição camponesa é exigente consigo mesma. E a produção da vida no campo é extremamente exigente.

Sexto ponto – pesquisar a construção da organização do próprio sistema escolar e das escolas. Ou seja, insistir no aspecto organizativo. No aspecto da construção desse sistema. Pesquisar mais até onde temos ou não temos um sistema, ou temos um arremedo de sistema. Até onde temos uma escola instituída ou arremedo de escola, uma cópia desfigurada da escola e do sistema educacional no campo. Pesquisar como construir! Não é só pesquisar o que há de negativo. O que há de confuso ou o que há de indefinido, mas se é possível construir outro sistema educativo, outra organização da escola, que organização da escola? O modelo a seguir será a organização seriada das escolas da cidade? Superar a reação tão freqüente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não é com séries. Eu estudei numa dessas escolas e nunca ouvi de nenhum professor que ele trabalhasse numa escola multisseriada. Ele falava: eu sou professor dos pequenos, o outro professor é dos maiores. Os pequenos éramos de seis a dez. A infância que penetrava ainda na educação fundamental.E os maiores eram os adolescentes, de dez a 14 anos. Na realidade era uma escola da infância e uma escola da adolescência. E uma escola da infância de seis, sete, oito e nove anos onde o professor tinha que saber lidar com multiidades, e com o que havia de comum com todas essas idades: sermos crianças ainda! E possivelmente, o que facilitava o trabalho era não perder de vista que todos estávamos no mesmo tempo humano. O tempo da infância. Enquanto que outro professor para o qual passávamos com dez anos já tinha que partir de outra idéia.Não só que tinha de dez, 11, 12, 13, 14 anos, mas que educava adolescentes com uma configuração da adolescência no campo diferente da infância. Isto é muito mais rico do que a multisserialidade. Classificar a escola do campo como multisseriada leva a uma visão sempre negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries apesar de terem idades tão diferentes. Leva a recortar os conhecimentos: "agora trabalho o conteúdo da primeira série, agora com vocês o da segunda..." Isso é um

caos! A pergunta: vamos acertar com uma organização da escola do campo que não seja cópia da escola seriada da cidade que queremos já destruir? Eu sou um grande defensor que esta escola seriada seja desconstruída e que se organize a partir das temporalidades humanas. Temos que pesquisar mais as formas possíveis de organização do sistema educativo e da escola no campo. Pesquisar a fraqueza. A vulnerabilidade do sistema educativo do campo, e pesquisar os porquês dessa fraqueza. Um dos porquês mais fortes é o vínculo entre poder local, sistema educativo do campo e escolas do campo. É a velha tese: coronelismo, enxada e voto. A escola do campo ainda está entregue a uma suposta cooperação entre os diversos entes federativos. Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema educativo do campo, não teremos uma escola do campo! Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores. Elaborar políticas de concursos diferenciados? Políticas de formação diferenciadas? Políticas de contratação diferenciadas? Não podemos continuar com essa configuração de educadores do campo desvinculados do campo. Os vínculos de trabalho entre escolas do campo, sistemas de Educação do Campo e profissionais do campo são decisivos para a conformação da Educação do Campo.

Por onde construir, enraizar positivamente a construção de um sistema de Educação do Campo e da escola do campo? A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

Por exemplo, as formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola. Não podemos transferir formas de organização da escola da cidade que partem de uma forma de viver a infância e a adolescência para as formas de viver a infância e a adolescência no campo. Precisamos das pesquisas sobre como se inserem a infância e a adolescência na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o tempo na própria infância. Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra! É a lógica do tempo da natureza! É saber esperar e reinventar formas de intervir. A primeira coisa que o agricultor faz é olhar para o céu e para a terra. Esse é seu relógio! Plantar,

não plantar; semear, não semear dependendo do tempo do céu e do tempo da terra. Essa lógica do tempo da natureza a qual ele sabiamente tem que se adaptar e sobre a qual terá que saber intervir traz coisas sérias para os tempos de escola. A escola não pode ter uma lógica temporal contrária à lógica do tempo da vida, da produção camponesa onde ela está inserida. Se ela tiver uma lógica diferente ela se torna um corpo estranho. Essa compreensão vai além de articular o calendário escolar e o calendário agrícola. Isso é superficial. Precisamos ir mais fundo. Como pesquisar isso? Como chegar a formas mais concretas de organização? O agricultor não tem um tempo fechado. Não se move num tempo controlado. Não se move numa lógica temporal fechada. Mas a escola se move.

Este é sério problema da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas da cidade. O tempo de trabalho, de sobrevivência dos jovens e adultos que estudam à noite, não coincide com o tempo da escola. Conseqüentemente 50% em agosto já não freqüentam mais a EJA por incompatibilidade temporal. O ritmo da infância livre, ociosa é um. O tempo da vida de jovens e adultos trabalhadores sobreviventes é outro. O tempo da infância e da adolescência na agricultura familiar é outro. Isso traz conseqüências seríssimas para a organização escolar, de espaços, de tempo, de horários, de calendários escolares.

E finalmente neste ponto a questão dos assentamentos. Os assentamentos têm sua organização. E nem sempre a escola, como é municipal, tem sua organização, seus horários, não se vincula a essa organização. Isto foi tocado outro dia quando estivemos com quase quatrocentos educadores dos assentamentos. Eles encontram contradições entre a forma de organizar os assentamentos e a forma de organizar a escola. A escola parece um corpo à parte. Ela cai do céu na organização dos assentamentos. E ela é impenetrável. Sua organização nem se discute. Pode-se discutir a organização dos assentamentos, mas da escola não! A escola é do município. A diretora é do município. As professoras são do município conseqüentemente é uma escola organizada em outras lógicas. Estas são tensões muito sérias que precisam ser pesquisadas. Para terminar mais uma pergunta: que contribuições da tradição camponesa, dos processos de formação de sujeitos do campo podem ajudar no avanço da teoria educativa? Estou colocando isso no campo da teoria educativa. Tudo que foi falado aqui sobre o papel dos movimentos sociais na configuração de novos sujeitos tem que ser assumidos pela teoria pedagógica. A teoria pedagógica deve ter como foco, como se forma o ser humano e tem que estar onde o ser humano se forma. O artista está onde o povo está. A pedagogia educativa tem que estar enxertada onde estão acontecendo os processos de formação. Se isso acontece nos movimentos sociais, na tradição camponesa, nas formas de produção agrícola teríamos que incorporar as dimensões pedagógicas dos processos de formação no mundo tão impenetrável da teoria pedagógica. Nós que somos da área e tantos aqui que estamos nas faculdades de

educação, vamos abrir as faculdades de educação para que se deixem contaminar disso. A pedagogia virou didatismo. E não didáticas magnas, mas didáticas miúdas. Como fazer para que essas grandes didáticas, no sentido desses grandes processos de formação, penetrem na formação de educadores e educadoras do campo?

Segundo ponto: levar para a academia, também para a teoria da formação, dos profissionais do conhecimento, de professores e professoras todas as discussões sobre os modos diversos de produção do conhecimento. Não só sobre os produtos do conhecimento. Mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas. É uma discussão ausente na formação de licenciados. Lamentável. Mas deveria ser incorporada.

Terceiro: os processos de produção da vida humana no campo têm suas matrizes, suas especificidades e reconfirma a velha pedagogia que inspirou que, produzindo-nos na vida, nos produzimos! Ou, é produzindo a vida que nos produzimos. É produzindo no campo que nos produzimos, que os sujeitos coletivos produzem-se, formam. Produzindo uma tradição camponesa, se produz cultura, valores, saberes, tecnologia. Essas matrizes podem inspirar outras escolas do campo. Mas há pouca pesquisa sobre isso. Pesquisando o campo teremos um papel muito sério na própria revitalização dos cursos de pedagogia e especificamente da Pedagogia da Terra, no que eles podem ter de mais revitalizador: a própria teoria pedagógica!

Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo

Ilse Scherer-Warren[1]

Para se pensar sobre a contribuição da pesquisa das ciências sociais para a educação no campo, um dos recortes possível e frutífero refere-se à investigação da relação entre práticas pedagógicas e sociedade civil organizada. É nessa direção que traremos algumas reflexões sobre o estado da arte dos estudos dos movimentos sociais no campo, considerando-se as seguintes temáticas: vitalidade da pesquisa; espaços de aprendizagem; a abordagem multidimensional e a contextualização do sujeito do aprendizado.

1. Vitalidade da pesquisa sobre movimentos sociais no campo

Nos anos recentes, os estudos e pesquisa sobre os movimentos sociais no campo, vêm assumindo uma proporção considerável da pesquisa em ciências humanas ou sociais. Isso se deve, em grande medida, pela vitalidade das ações coletivas no campo, especialmente no Brasil, que passaram a ter maior visibilidade na arena política do que a maioria dos movimentos de outra natureza. A título de ilustração, trago alguns dados:

No X Congresso de Sociologia Rural, realizado no Rio de Janeiro, em 2000, dos 1057 trabalhos apresentados, 126 (12%) foram classificados no tema "Movimentos

1 Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS/UFSC), professora titular do Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC e pesquisadora sênior do CNPq.

sociais, assentamentos e reforma agrária", o que é bem relevante tendo em vista que o congresso abrangia a diversidade de temas da pesquisa sobre o rural, em escala mundial. Além disso, a temática freqüentemente aparece em temas fronteiriços como em "Democracia local e políticas públicas", com 155 *papers* (15%), assim os dois temas acabaram perfazendo 27% das apresentações. (Lepri, 2005, p. 30).

No IV Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia Rural, ocorrido em Porto Alegre, em 2002, dos 814 trabalhos apresentados, 143 (18%) eram no tema "Movimentos sociais, assentamentos e reforma agrária" e 116 (14%) em tema correlato "Democracia local e políticas públicas", somando 32% do conjunto dos trabalhos, o que é muito expressivo (ibid, p. 32).

Para trazer um exemplo da produção científica apenas no Brasil, temos um levantamento da ANPEd, sobre teses e dissertações na área de Educação Rural, onde pode-se observar que 21,5% dessas, produzidas entre 1981-1998, recaem no tema "Educação popular e movimentos sociais no campo" (cf. Damasceno & Beserra, 2004, vide quadro abaixo):

Tema	Quantidade	%
Ensino Fundamental (escola rural)	15	14,7
Professores rurais	09	8,8
Políticas para a educação rural	18	17,6
Currículos e saberes	14	13,7
Educação popular e movimentos sociais no campo	22	21,5
Educação e trabalho rural	08	7,8
Extensão rural	07	6,8
Relações de gênero	03	2,9
Outros	06	5,8
Total	102	100

Área de Educação Rural – 1981//1998 –Dissertações e Teses. Banco de Dados da ANPEd 1999.

Sabe-se que a vitalidade da pesquisa expressa também, a visibilidade dos sujeitos coletivos do mundo rural. Por isso, a reflexão sobre os processos de educação no campo deve levar em consideração a presença desses sujeitos organizados, mesmo porque não se pode negligenciar a educação informal que ocorre nesses espaços dos movimentos sociais.

2. Espaços de aprendizagem nos movimentos sociais do campo

Maria Antônia de Souza (2000) resgata a contribuição de vários autores – Grzybowski, Gohn, Caldart e Fernandes – os quais destacam que "os movimentos

sociais possuem um caráter educativo, oriundo da participação política, dos processos de interação, das negociações com representantes políticos, das relações com os mediadores, enfim, o Movimento como espaço de socialização política". A autora acrescenta que, segundo Mançano Fernandes, esse espaço de socialização política é composto pelos espaços comunicativo, interativo e de luta e resistência, sendo assim definidos:

"O espaço comunicativo como lugar onde as pessoas se conhecem, constroem conhecimento, debatem temas do cotidiano, relembram suas trajetórias, enfim, é o espaço da leitura e releitura da realidade vivenciada. O espaço interativo pressupõe um conhecimento crítico da realidade, o qual foi desenvolvido no espaço comunicativo. O espaço de luta e resistência, de acordo com Fernandes, *"é a manifestação pública dos sujeitos e de seus objetivos. É, efetivamente, o espaço de luta"* (ibid., p.237)."

Vendramini (2000, p. 215-6)), numa pesquisa realizada em três assentamentos do MST em Santa Catarina, por meio da pergunta "onde mais se aprende", chegou a um resultado, que sistematizamos nas seguintes categorias:

Espaços de aprendizagem – assentamentos MST/SC

Movimento/vivência na luta	38 %
Casa/família	24%
Escola	17%
Igreja	10%
Leituras/palestras	10%

Fonte: Vendramini, 2000

Subjacente a essa visão sobre aprendizado, está uma idéia de que educação não se refere apenas a conhecimento geral, ou conhecimento técnico, mas também a conhecimento para o exercício da cidadania e para a convivência com a diversidade cultural e o reconhecimento do "outro" enquanto sujeito de seu destino pessoal e coletivo. Essa preocupação está bem explicitada nas palavras de uma militante do MST, Maria Gorete Sousa (Revista Novae):

"Na escola pública não existe preocupação com as diferenças, com a educação dos povos indígenas, dos povos do campo, dos quilombolas. Hoje, existe uma articulação nacional envolvendo várias organizações do campo, entre elas o MST, para discutir essa educação diferenciada. Diferenciada não quer dizer técnica, é preciso frisar isso. Muitos pensam que a educação para os pobres deve ser profissionalizante, não a do conhecimento geral. Queremos não só o conhecimento geral, como o processo completo de conhecimento".

Maria Gorete reconhece nessa articulação, bem como na iniciativa do MEC sobre educação no campo, propostas relevantes para o avanço de uma educação diferenciada, que leva em conta os anseios dos movimentos sociais:

"Existe, inclusive, no MEC um grupo de estudo de Educação do Campo. É mais uma conquista. É claro que não é um processo fácil, haverá tensão e conflitos permanentes, vivemos em uma sociedade capitalista que não permitiria uma educação libertadora, uma educação para a transformação. Essa articulação é formada pela Via Campesina, Universidade de Brasília, pastorais, movimentos quilombolas, indígenas etc. Estamos em processo de aprofundamento das discussões. Temos feito vários seminários, colóquios, debates etc. Estamos sempre nos encontrando".

Roseli Caldart (2004) aponta algumas dimensões de um processo pedagógico continuado, em movimento, fruto da vivência no cotidiano dos assentamentos dos sem-terra: ética comunitária; solidariedade com os outros e com o coletivo; consciência sobre os direitos de cidadania (o indivíduo ter documentos; participação política etc); democracia de base e respeito às diferenças (étnicas, de gênero, de religião, regionais etc); compreensão de que faz parte da história e de que a vida é um movimento (p. 178-186).

Os movimentos sociais no campo, dentre esses o caso emblemático do MST, mas também os movimentos contra as barragens, da economia solidária, quilombolas, seringueiros, indígenas, ribeirinhos e muitos outros, são laboratórios de vivência, e que nos permitem pensar sobre as necessidades pedagógicas para uma educação no campo, na direção da construção de escolas do sujeito (cf. Touraine, 1997), orientando-se para a criação de um sujeito livre, para uma comunicação intercultural e para uma gestão democrática da sociedade e das mudanças, princípios esses que são assim entendidos pelo autor:

"El nino que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador va a inscribir conocimientos, sentimientos, valores. En cada momento de su vida, el nino tiene una historia personal y colectiva siempre dotada de rasgos particulares...".

"Una educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del otro...".

"Este nuevo modelo parte de la observación de las desigualdades de hecho y trata de corregirlas activamente... Atribuye a la escuela un papel activo de democratización al tomar en cuenta las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y los mismos problemas." (Touraine, op. cit., pp. 277-8).

Para se introduzir práticas pedagógicas adequadas a essas realidades, deve-se também possuir um conhecimento razoável acerca desses cenários, e é aí que a pesquisa social poderá trazer alguma contribuição. Esse cenário de mudança e em constante movimento, requer abordagens multidimensionais da realidade.

3. Contribuições para uma abordagem multidimensional[2]

Para se compreender os movimentos sociais hoje, deve-se observar como os indivíduos tornam-se sujeitos de seus destinos pessoais e como sujeitos se transformam em atores políticos por meio de suas conexões em redes. Deve-se, também, buscar entender como estes atores e respectivos movimentos são formas de resistência e de proposições em relação a:

- códigos culturais opressores (cf. Touraine, 1997), que para o caso dos movimentos sociais no campo referem-se especialmente ao patriarcalismo, ao paternalismo, ao clientelismo e aos preconceitos classistas, étnicos, regionais e de gênero;
- códigos informacionais que regem suas vidas (cf. Castells, 1997), que diz respeito à ideologia que predomina na grande mídia e nas falsas ideologias da democracia racial, da homogeneidade nacional etc.;
- incertezas do cotidiano (cf. Melucci, 1996), decorrente das condições de exclusão social, pobreza, precariedade das condições de vida etc.

Para tanto, propõe-se uma abordagem que considera a relação entre sujeitos e atores coletivos em sua transformação em movimentos sociais, a partir de uma tripla dimensão das redes na sociedade contemporânea: social, espacial e temporal.

As redes sociais do cotidiano, bem como as redes de movimentos sociais[3], podem contemplar uma relação dialógica entre o tradicional e o moderno, entre o mais local e o mais global, e entre o individual e o coletivo. Para a compreensão deste intrincado cenário das redes, é que três dimensões de análise das redes devem ser consideradas: o tempo social; o espaço e território; e as formas de sociabilidade, conforme segue.

3.1. *Temporalidade e historicidade*

Os movimentos sociais podem vir a se construir em torno de legados históricos ou de raízes culturais. As redes de movimentos sociais através de seus vários níveis de manifestação (submersas, latentes, virtuais ou estruturadas)

2 Outros desdobramentos para essa parte do trabalho, vide em Scherer-Warren, 2005a e 2005b.

3 Para uma conceituação desses tipos de rede, vide Scherer-Warren, 2005a.

podem, assim, respaldar-se em várias temporalidades: o passado (a tradição, a indignação), o presente (o protesto, a solidariedade, a proposta) e o futuro (o projeto, a utopia). Mas para além da noção de tempos sociais distintos, as redes podem ser também portadoras de historicidade, conforme tem se observado no Brasil no caso do sindicalismo rural, da pastoral da terra, dos movimentos dos sem-terra, contra as barragens, dos seringueiros, das mulheres agricultoras, dos quilombolas e outros.

Será, pois, no jogo dialético, entre tradição e raízes culturais revistas criticamente, por um lado, e opções políticas e utopias, por outro, que as redes de movimento podem construir seus projetos de transformação. A equação das raízes/opções, nos termos de Boaventura Santos (1997), pode ser frutífera nos movimentos sociais na medida em que "o passado deixar de ser a acumulação fatalista de catástrofe e for tão-só a antecipação da nossa indignação e do nosso inconformismo" (p. 116).

Todavia, as propostas pedagógicas de articulações entre tradições culturais, utopias e opções do presente devem ser constantemente reavaliadas, conforme nos adverte Queiroz (1999, p. 135), a partir de uma pesquisa realizada em assentamentos no nordeste brasileiro:

> "O MST desenvolve uma estratégia de reconstrução do passado... Entretanto, essa reconstrução encontra dificuldade de ser incorporada pelo conjunto de sua base, tendo em vista as particularidades reais das histórias de cada situação concreta, e também pela ausência de uma metodologia que procure reconstruir este passado em articulação com as histórias concretas de conflitos e lutas".

Portanto a recuperação da história das lutas sociais deve ser referenciada e reinterpretada à luz das histórias de vida dos sujeitos concretos em cada assentamento ou setor do movimento. Um caso latino-americano bem sucedido dessa recuperação da história e sua articulação com um projeto de transformação ocorreu no Movimento Neo-Zapatista de Chiapas, que conseguiu resgatar valores culturais milenares associando-os a novos ideários modernos e mesmo pós-modernos e difundindo-os em tempo real. Criou-se, assim, pela primeira vez na história da humanidade, um potencial para uma dialógica entre culturas com raízes históricas diversificadas e, quiçá, um laboratório para a construção de relações interculturais de reconhecimento, respeito, solidariedade entre o tradicional e o moderno.

Essas questões temporais ampliam seu significado quando tratam-se as redes também, a partir de suas configurações espaciais, isto é, quando os legados históricos da tradição e os projetos ou utopias de transformação são lidos à luz de

ações que conectam as escalas locais, com escalas regionais, nacionais e globais, conforme veremos a seguir.

3.2. Espaços e territórios

Do ponto de vista da dimensão espacial, na sociedade da informação podem ser observados dois tipos de redes sociais subjacentes aos movimentos: a) redes sociais primárias – interindividuais ou coletivas – as quais se caracterizam por serem presenciais, em espaços contíguos, criando territórios no sentido tradicional do termo, isto é, geograficamente delimitados; b) redes virtuais, resultantes do ciberativismo, as quais são intencionais, isto é, suas configurações se definem pelas adesões por uma causa ou por afinidades políticas, culturais ou ideológicas transcendendo as fronteiras espaciais das redes presenciais, e criando, portanto, territórios virtuais. Todavia, as últimas poderão vir a ter impacto sobre as redes presenciais e vice-versa, numa constante dialética entre o presencial e o virtual, entre o ativismo do cotidiano e o ciberativismo, entre o local e o mais global, vindo a auxiliar na formação de movimentos cidadãos transnacionais ou globalizados. Podendo, assim, haver um deslocamento das fronteiras tradicionais comunitárias, locais, para o plano global, bem como se abrir a possibilidade dos atores globais revisitarem constantemente os planos locais, na construção de movimentos globalizados, construídos em torno de impactos e visões alternativas, conforme foi expresso por Abdel-Moneim (2002, p. 55), para o caso emblemático do movimento indígena de Chiapas:

> "O Ciborgue Neo-Zapatista é capaz de nos deslocar ao nos convidar a atravessar fronteiras geográficas, étnicas, e de classe, e a participar, na qualidade de leitores(as)/escritores(as)/espectadores(as)/atores(atrizes) de textos/performances de uma guerrilha multimídia, de esforços de resistência virtual contra projetos globais neoliberais. O Ciborgue Zapatista é mais eficiente na sua habilidade para nos des-locar: para incitar a afirmar e transgredir diferenças, e para entrever novas 'uniões radicais' na busca de solidariedade com outros indivíduos e grupos".

Milton Santos (1996, p. 222) aponta para uma aparente ambigüidade desses processos de interação globalizada sob a forma de redes, na medida em que as redes são reais e virtuais, técnicas e sociais, locais e globais, integradoras e desintegradoras: "mediante as redes, há uma criação paralela e eficaz da ordem e da desordem no território, já que as redes integram e desintegram, destroem velhos recortes espaciais e criam outros".

Assim como há possíveis problemas resultantes da conectividade de diversas escalas espaciais, há pesquisas que também indicam ganhos. Fischer (1993),

com base numa pesquisa sobre o papel das ONGs no Terceiro Mundo, conclui que, desde meados da década de 1980, as redes têm permitido um desempenho organizacional melhor do que um pequeno número de organizações pequenas e homogêneas não conectadas. Além disso, na maioria dos países, ONGs de apoio e organizações intergovernamentais, cooperam mutuamente de alguma forma e desenvolvem parcerias com os governos.

Desta forma, os conflitos, as contestações e as agendas sociais se globalizam e se particularizam simultaneamente, pelas redes de informações, de redes interorganizacionais (coletivos em rede)[4] e de redes de movimentos. Os problemas comunitários – o local – podem se projetar transnacionalmente, assim como, uma ética ou valores planetários – o global – pode se expressar simbolicamente ao nível das ações locais. Por exemplo, Chico Mendes é transformado num símbolo universal da resistência para a conservação das florestas, assim como a ética ecologista da ação ativa não-violenta é incorporada pelo movimento dos seringueiros na Amazônia (cf. Scherer-Warren, 2005b).

Enfim, para apreender a dimensão espacial das redes de movimento, a investigação deverá buscar as conectividades da rede, ou seja, verificar:

a. Como atores e organizações locais interagem com agentes coletivos atuantes nas escalas regionais, nacionais e transnacionais, e que novas territorialidades de ação se constroem neste processo? Nessa direção, Mançano Fernandes (2005) classifica os movimentos sociais no campo em "isolados" (mais efêmeros) e em "territorializados" (mais duradouros e com maior alcance em suas ações), sendo o último assim definido:

> "o movimento territorializado ou socioterritorial está organizado e atua em diferentes lugares ao mesmo tempo, ação possibilitada por causa de sua forma de organização, que permite espacializar a luta para conquistar novas frações do território, multiplicando-se no processo de territorialização. (Ex.: MST, CPT e outros).

b. Quais são as organizações, atores e movimentos que são integrados ou excluídos através das redes, e quais as razões subjacentes aos processos de exclusão e inclusão social? Aqui é necessário lembrar que há hegemonias na organização dos territórios e que, portanto, é necessário estar atento aos processos pedagógicos, para que os atores menos visíveis não sejam marginalizados dentro do próprio movimento. Como bem observou Queiroz (op. cit.), em sua pesquisa sobre o MST na Paraíba, o qual segue a prática do "centralismo democrático, da submissão do indivíduo ao coletivo, da minoria à maioria, e o respeito à hierarquia entre os distintos níveis da organização" (p. 188), o desafio a ser enfrentado seria "certa

4 Sobre essa noção, vide Scherer-Warren, 2005a.

capacidade de abertura e reconhecimento do outro, que tem sido sempre um processo delicado a ser enfrentado pelos movimentos sociais no Brasil" (p. 233).

c. Isso nos remete à última questão, sobre a coerência entre redes territoriais e redes de sociabilidade: quais são os graus de coesão grupal, tipos de solidariedade, de estratégias, mecanismos de negociação, representações simbólicas, construção de processos de subjetivação, interculturalismo etc. em cada espacialidade do movimento? Trata-se, em última análise, de buscar entender as tensões entre formas de sociabilidade nas redes, as ambigüidades entre o mais local e o regional, o nacional e o global e as referências a tempos sociais diferenciados.

3.3. Formas de sociabilidade

No campo da sociabilidade, as redes de movimentos sociais podem ser observadas a partir de dois tipos de relacionamentos principais:

Primeiro, através dos vínculos diretos estabelecidos entre atores, em seus cotidianos, ao nível de suas comunidades, no espaço mais restrito das organizações coletivas específicas. Neste caso, trata-se de redes sociais personalizadas. Conforme colocam Loiola e Moura (1996, p. 55), nesta situação, "a rede constitui-se por meio de interações que visam a comunicação, a troca e a ajuda mútua e emerge a partir de interesses compartilhados e de situações vivenciadas em agrupamentos locais – a vizinhança, a família, o parentesco, o local de trabalho, a vida profissional etc". Como exemplo, poderemos trazer as redes que se desenvolvem a partir da convivência e formas de sociabilidade que se desenvolvem no cotidiano dos acampamentos e assentamentos rurais.

Segundo, por meio de articulações políticas entre atores e organizações, em espaços definidos pela conflitualidade da ação coletiva, podendo, pois transcender os espaços de emergência da ação, onde os elos constroem-se em torno de identidades de caráter ideológico ou de identificações políticas ou culturais. Essa proposta de articulação em redes de movimentos parte do pressuposto ideológico de que as relações na rede serão mais horizontais, a práticas políticas pouco formalizadas ou institucionalizadas. Entretanto, as pesquisas demonstram que de fato os conflitos e tensões entre atores de uma mesma rede também se fazem presentes nesse tipo de organizações da sociedade civil.

Além disso, as redes de movimentos podem se construir sobre o pano de fundo de múltiplas redes sociais primárias e redes submersas. Segundo Fischer e Carvalho (1993) a formação das redes associativistas locais (a politização) é perpassada pelos elos que se formam nas redes submersas (a cotidianidade) que lhe dão base, e transferem os conflitos desses espaços para as redes mais amplas. A pesquisa sobre as formas de sociabilidade nas redes deve, pois, compreender

as seguintes categorias analíticas, dentre outras: reciprocidade, solidariedade, estratégia e cognição.

A noção de redes sociais a partir da categoria da *reciprocidade* tem sido especialmente útil aos estudos dirigidos às relações sociais do cotidiano local de comunidades camponesas. As redes de reciprocidade nas comunidades rurais são típicas das práticas de mutirão e de mútua ajuda, portanto, ocorrendo nas atividades produtivas e da reprodução familiar, como na saúde e nos cuidados com as pessoas, parentes, vizinhos e amigos. São úteis para essa análise as noções de Polanyi (1980) sobre uma economia que não se define apenas pelas motivações de mercado, mas também pelo contexto da vida social, onde as relações de "reciprocidade, redistribuição e troca", podem ser constitutivas da reprodução social do grupo; e as de Mauss e seus seguidores (...), sobre a teoria da dádiva social, baseada nos princípios de "dar, receber e retribuir", típica das trocas de favores, dias de trabalho e alimentos nas comunidades rurais.

A categoria da *solidariedade* tem sido útil para a análise de ações do voluntariado e das redes da economia solidária, como, por exemplo, foi empregada na pesquisa de Mance (2000). Segundo o autor, quando as redes de solidariedade constituem-se num movimento social, poderão vir a extrapolar os limites locais, regionais, atingindo escalas nacionais ou internacionais, como vem ocorrendo com as redes de economia solidária, as quais têm ampliado seus espaços de atuação na esfera pública:

> "A agregação de redes locais em redes regionais, redes internacionais e, por fim, em uma rede mundial, passará a fortalecer a democracia em todas essas esferas; as Redes de Colaboração Solidária terão um poder de alcance cada vez maior, podendo interferir democraticamente nas políticas públicas nesses diversos níveis." (id. ibid, p. 40).

A dimensão *estratégica* das redes de ações coletivas tem sido empregada, sobretudo, para o entendimento das dinâmicas políticas dos movimentos sociais e das parcerias políticas ocorridas nas esferas públicas das mais locais às mais globais. A idéia de rede assume freqüentemente um caráter propositivo nos movimentos sociais, isto é, a rede como forma organizacional e estratégia de ação que permitiria aos movimentos sociais desenvolverem relações mais horizontalizadas, menos centralizadas e, portanto, mais democráticas. Portanto, desempenhariam um papel estratégico, como elemento organizativo, articulador, informativo e de empoderamento de coletivos e de movimentos sociais. As redes, como estratégia de mobilização da sociedade civil, são formas de expressão simbólica, de visibilidade pública, e pedagógica para os sujeitos participantes como ocorre, por exemplo, nos fóruns sociais mundiais e nas grandes marchas nacionais, como a marcha pela Reforma Agrária e outras. No Brasil têm-se como

exemplos significativos: redes estratégicas de *denúncias* (as grandes marchas, Grito dos Excluídos etc.); redes de estratégias de *desobediência civil* (acampamentos dos Sem-Terra e dos Sem-Teto); redes de *combate à exclusão* (Ação da Cidadania, Economia Solidária etc.); redes de *negociação na esfera pública* (conselhos setoriais, conferências nacionais, dentre outras)[5].

As redes apresentam também uma dimensão *cognitiva*, que merece ser investigada, especialmente quando se busca entender o sentido das transformações sociais encaminhadas pelas redes de movimentos sociais. Os movimentos contemporâneos vêem construindo novas narrativas para a compreensão da complexidade na sociedade globalizada e da informação, das quais se podem destacar quatro, nesta nova situação sistêmica[6]:

a. *desfundamentalização:* confrontando-se com a noção das "grandes narrativas" do marxismo, que continha a idéia de existência de um sentido subjacente à história, segundo o qual há um rumo previsto para as lutas de transformação social, a narrativa das redes concebe os movimentos como coletivos múltiplos, construídos em torno de projetos alternativos (da reforma agrária, do ecologismo, de direitos humanos, dentre outros); estes podem servir de pontes de comunicação e de difusão de novos códigos culturais desenvolvidos por estas redes, para outras redes na sociedade, opondo-se aos códigos das redes dominantes: nacionais, territoriais e/ou comunidades étnicas ou religiosas fundamentalistas (cf. Castells, 2000);
b. *descentramento:* as "grandes narrativas" privilegiavam um sujeito da transformação social (especialmente a classe). As novas narrativas das redes de movimentos sociais têm buscado no pensamento desconstrutivista elementos cognitivos que concebem o sujeito a partir de suas múltiplas identidades (além da classe, o gênero, a etnia, a cultura regional etc.), e a transformação como resultado da articulação discursiva e da prática de variados atores coletivos (cf. Mouffe, 1996), como se observa nos Fóruns Sociais Mundiais e nas Grandes Marchas nacionais e mundiais, dentre outras formas de mobilizações das redes de movimentos;
c. *dos essencialismos rumo ao interculturalismo:* se as "grandes narrativas" fortaleciam a noção de essencialismos coletivistas (dicotomização das classes), as pequenas narrativas dos novos movimentos sociais, das décadas de 1970-1990 contribuíram, muitas vezes, para um essencialismo das diferenças (como em algumas abordagens do feminismo e ecologismo radicais). A questão que tem se colocado para os atores das redes de movimentos sociais na contemporaneidade é de como transcender as fragmentações dos novos movimentos sociais sem cair nas tentações de novos unitarismos totalitários. Não se trata, portanto, de anular as diferenças, mas por meio da dialógica realizar o reconhecimento do outro, elevando o outro

5 Vide maiores desdobramentos em Scherer-Warren & Rossiaud, 2000; 2003 e no dossiê da Revista Política & Sociedade, n. 5, 2004.

6 Já descritas em maiores detalhes em trabalho anterior, Scherer-Warren, 2002.

da condição de objeto para a condição de sujeito e construindo a solidariedade, uma vez que esta só existe a partir das diferenças;

d. *da separação entre teoria e prática ao engajamento dialógico na rede:* neste nível, precisa-se examinar como, através de práticas emancipatórias ligadas em redes, tem-se ou não trabalhado a relação entre conhecimento-reconhecimento-práxis política. Trata-se também de se repensar as interações e articulações necessárias entre *academia* (*locus* privilegiado da produção intelectual), *ONGs e entidades de apoio* (agentes relevantes da mediação entre pensar e agir) e *militância de base* (sujeitos do ativismo e da participação cidadã), os quais deveriam participar de um processo dialógico de construção cognitiva na rede. Isso nos remete ao último ponto desta exposição, de como pensar os processos de aprendizado no campo a partir de um trabalho colaborativo entre academia (especialmente a pesquisa social aplicada), entidades de mediação (ONGs, pastorais, escolas etc.) e movimentos ou organizações de base.

3.4. *O aprendizado contextualizado ou a escola do sujeito-ator*[7]

Inicio esse último ponto com uma reflexão de Victor Valla (1998, p. 196): "trabalhar com os temas de movimentos sociais e educação popular exige muito estudo, tanto no nível teórico, quanto em nível de uma atenta observação daquilo que está sendo dito ou realizado por grupos populares". É nessa direção que uma sociologia aplicada ao estudo dos movimentos sociais e da educação no campo poderia trazer contribuições para uma relação social construtiva entre o pesquisador, o mediador do aprendizado (outra palavra para professor) e o sujeito-ator do auto-aprendizado.

Por isso, parece-me que tratar o aprendizado do sujeito-ator, a partir de sua inserção em cenários socialmente contextualizados, exige considerar as dimensões tratadas acima: suas histórias de vida, seus territórios de referência e suas formas de sociabilidade.

Conforme Castells (1997, p. 362) já observou, as redes de movimentos sociais fazem mais do que organizar atividades e socializar informações, sendo de fato "produtoras e distribuidoras de códigos culturais". Por isso, a escola do sujeito-ator deve estar sintonizada com as forças culturais sinérgicas de cada realidade social, assim como os atores dos movimentos devem estar atentos ao que se lhes propõe como aprendizado (cf. Scherer-Warren, 2000). Para ilustrar trazemos um relato de uma escola do MST:

7 Sobre as noções de sujeito e ator dos movimentos, vide Touraine, 1997 e 1994.

"Como a mística é algo que nos alimenta, que fortalece nossa organização, que nos dá esperança de viver com dignidade, resgatando os valores, entendemos que ela deve estar presente em nosso cotidiano... É neste sentido que a mística está presente na sala de aula e na escola, através da riqueza dos símbolos de nosso Movimento". (MST, Coleção Fazendo Escola, 2000, p. 42).

Além disso, essa sinergia dos movimentos sociais alarga os projetos dos sujeitos, os processos de inclusão social tornam-se mais abrangentes, não se restringindo às conquistas socioeconômicas apenas, mas incluindo demandas por direitos de participação política, à diversidade cultural, qualidade de vida, e ambiental e ao conhecimento. A escola do sujeito-ator deve ser sensível a esses novos anseios de cidadania, como foi bem ilustrado por um representante do Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo, referindo-se às práticas dos movimentos sociais no campo:

"Você vê que aumentaram várias frentes de inclusão. Porque você não só incluiu os camponeses no processo produtivo,... mas você está incluindo gente, vida, que é a inclusão social, que é a questão da cidadania. Você recuperou aquela pessoa, que não sabia nem ler, nem escrever. O cara hoje está na escola. Já pensando em ir para a faculdade. Olha como o sonho dele aumentou. O sonho dele antes era de ter a terra, agora o sonho dele é ter a faculdade. Você fez foi uma revolução cultural". (Gilberto Portes de Oliveira)[8]

Para finalizar, poderemos relembrar com Roseli Caldart (2004), que "olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere" (p. 317-8). O que, em outras palavras, significa discutir e entender a relação entre "os movimentos sociais e a cultura política, a democracia, a economia popular, a territorialização e espacialização dos movimentos, a história..." (ibid, p. 322), aproximando metodologicamente produção do conhecimento e aprendizado e, assim, construindo sujeitos de seu próprio destino.

Referências Bibliográficas

Abdel-Moneim. Sarah G. O Ciborgue Zapatista: tecendo a poética virtual de resistência no Chiapas cibernético. *Estudos Feministas*. Florianópolis: Editora UFSC, v.7, n.1-2, p.39-64, 2002.

8 Entrevista concedida ao Projeto AMFES, op. cit.

Caldart, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra.* São Paulo, expressão Popular, 2004.

Castells, Manuel. *The information age: economy, society and culture – vol. II: The power of identity.* Oxford: Blackwell Publishers, 1997. 461 p.

Castells, Manuel. Materials for an exploratory theory of the network society. *The British Journal of Sociology,* v. 51, n.1, p 5-24, jan./mar. 2000.

Damasceno, Maria Nobre e Beserra, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa.* V. 30, n. 1, abr. 2004.

Fernandes, Bernardo Mançano. *Movimento social como categoria geográfica.* AGB-Nacional: Associação dos Geógrafos do Brasil, 2005. (site).

Fischer, Tânia & Carvalho. Poder local, redes sociais e gestão pública em Salvador – Bahia, *in* T. Fischer (org.), *Poder local, governo e cidadania.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

Fisher, Julie. *The road from Rio:* sustainable development and the nongovernmental organizations in the third world. Westport, Praeger, 1993.

Lepri, Mônica Cavalcanti. A Sociologia Rural e seus duplos sentidos. In: Brumer, Anita & Piñeiro, Diego (orgs.). *Agricultura latino-americana: novos arranjos e velhas questões.* Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2005, p. 19-33.

Loiola, Elisabeth & Moura, Suzana. Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais, *in* T. Fischer (org.), *Gestão contemporânea:* cidades estratégicas e organizações locais, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

Mance, Euclides A. *A revolução das redes.* Petrópolis: Vozes, 2000. 220 p.

Mauss, Marcel. *Ensaios de Sociologia.* 2ª edição, São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

Melucci, Alberto. *Challenging codes*: collective action in the information age. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 441p.

Melucci, Alberto. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia.* México: Centro de Estudios Sociológicos, 1999. 260p.

Mouffe, Chantal. *O regresso do político.* Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996. 206 p.

MST. *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST.* Coleção Fazendo Escola, 2000.

Polanyi, K. *A grande transformação*: as origens da nossa época. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980

Política & Sociedade – Revista de Sociologia Política, Florianópolis: Cidade Futura, n. 5, out. 2004, (Dossiê *Movimentos Sociais, Participação e Democracia).*

Queiroz, Tereza C. da Nóbrega. *Lideranças populares, esfera pública, identidades.* Tese de doutoramento em Sociologia. UFPE, 1999.

Santos, Boaventura de Sousa. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais,* n. 54, p.195-215, jun. 1999.

Santos, Boaventura de Sousa. A queda do angelus novus – fragmentos de uma nova teoria da história. *Novos Estudos Cebrap,* n. 47, p. 103-26, 1997.

Santos, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 308 p.

Scherer-Warren, Ilse. Movimentos em cena… as teorias por onde andam?; In: Scherer-Warren, Ilse, et. alli. *Cidadania e Multiculturalismo:* a teoria social no Brasil contemporâneo. Lisboa/Florianópolis: Socius/Editora da UFSC, 2000, p. 23-51.

Scherer-Warren, Ilse & Rossiaud, Jean. *A democratização inacabável*: as memórias do futuro. Petrópolis: Vozes, 2000. 288 p.

Scherer-Warren, Ilse. Redes e sociedade civil global. In: Haddad, S. (org.). *ONGs e universidades* – desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Peirópolis, 2002. 146 p.

Scherer-Warren, Ilse & Rossiaud, Jean. O movimento cidadão e democracia: as conexões local-global. In: Santos, José V. T., Barreira, C. e Baumgarter, M (org.). *Crise social e multiculturalismo,* São Paulo: Hucitec, 2003, p. 430-443.

Scherer-Warren, Ilse. Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In: Dias, Leila Christina & Silveira, Rogério L.L. da (orgs.). *Redes, Sociedade e Território.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005a.

Scherer-Warren, Ilse. Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información. *Nueva Sociedad*, Venezuela, n. 196, mar-abr. 2005b.

Souza, Maria Antônia de. *Formas cooperativas de produção em assentamentos rurais do MST: dimensões educativas.* Revista online Bibl. Prof. Joel Martins, v. 1, n. 2, fev. 2000.

Souza, Maria Gorete. Revista Novae.inf.br, 2005. (site).

Touraine, Alain. *?Podremos vivir juntos*? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. Tradução de Horário Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997. 335 p.

Touraine, Alain. *Crítica da modernidade.* Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994.

Valla, Victor Vincent. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: Fleuri, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e movimentos sociais.* Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

Vendramini, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: experiências socioeducativas em assentamentos do MST.* Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

Anexos

1. Plenária de encerramento – Síntese dos grupos de trabalho

1.1. Quem somos? Qual nossa identidade?

- Há uma diversidade de origens: agrônomos, pedagogos, filósofos, geógrafos, letras, engenharia... Esta diversidade é uma riqueza, mas, ao mesmo tempo, poderá ser um empecilho para construir uma identidade como pesquisadores da Educação do Campo, dado ao pouco que as áreas de formação nos aproximam. Normalmente as áreas de formação nas universidades mais nos distanciam do que aproximam. O que vai nos aproximar aqui, terá de ser o objeto, para conseguirmos olhares e sensibilidades comuns. Deveria haver um empenho para que isso aconteça. Vamos trabalhar partindo da diversidade e da diversidade do campo. Pessoas com origens de formação tão diversas encontramo-nos num campo que nos é comum. Aí é que está a riqueza. É o campo que vai nos dar a identidade. É a própria problemática do campo, a interrogação que o campo nos traz, seja como agrônomos, engenheiros, filósofos, educadores, sociólogos etc. Isto significa que vamos ter que nos encontrar neste lugar, neste território. É o território que vai nos dar a identidade que será mais produto do campo do que produto da nossa formação de origem. A nossa identidade vai se forjar no território do campo.

- *Aproximação entre os pesquisadores das universidades e pesquisadores vindos da militância*
- Isto é muito novo. Normalmente o militante era o oposto do pesquisador. A lógica militante era o oposto da lógica da racionalidade da pesquisa. Uma das coisas mais ricas é a aproximação entre lógicas aparentemente contraditórias. Encontram-se no mesmo universo educadores, professores, militantes, pesquisadores. Estamos aproximando campos antes tão distantes, lógicas antes tão distantes, quase impossíveis de dialogar. Quantas vezes se fala: "essa pesquisa, essa dissertação é mais militante do que acadêmica", como se fosse possível deixar em casa a militância e, depois, na pesquisa, sermos invadidos ou iluminados pela racionalidade. Nos anos 1960 isso era dominante: esqueça quem você é para poder ver a realidade. Aí, como esquecíamos quem éramos não víamos a realidade. O que poderá significar esta aproximação? Talvez alguém se anime a escrever alguma coisa sobre isso. Há uma questão ainda: quem sairá ganhando? Acho que os dois. Não só os militantes sairão ganhando, mas também as pesquisas. Isto já se percebe nos cursos de Pedagogia da Terra. Não só os militantes da terra, dos diversos movimentos se enriquecem quando vão às universidades fazer um curso, mas quem enriquece mais são as próprias universidades. Elas percebem outras problemáticas e outras linguagens, outro conhecimento para as universidades, outro conhecimento delas mesmas, de nós mesmos que trabalhamos nas universidades. Outro conhecimento dos sujeitos do campo muito diferente da visão tradicional do campo. Isto pode ser algo que fecunde a visão que os movimentos têm de si mesmos e do campo. Não fazemos pesquisa para os movimentos. Os movimentos procuram aprofundar o conhecimento de si mesmos, procuram qualificar-se. Esse seria o terceiro ponto.

1.1.1. A QUALIFICAÇÃO DOS MOVIMENTOS

- Os movimentos sabem que têm que ter a sua voz, não só seu grito. Têm que ter na mente seu conhecimento. Não só gritos, marchas. Têm direito ao conhecimento. Combinar o conhecimento com ser sujeito de pesquisa, de interpretação da própria realidade. Surpreende-nos os movimentos sociais do campo, a quase mania de qualificar-se. Esse empenho pela qualificação facilita o diálogo entre os movimentos e as universidades. Não se sabe se isso vem de uma visão negativa do campo. Os movimentos sociais sabem que os povos do campo foram sempre desqualificados quanto ao saber científico. Os movimentos do campo dão centralidade a sua qualificação no trato das questões da terra, das questões indígenas, dos quilombolas, da reforma agrária, da construção de um projeto de nação, de campo.
- Outro ponto que me chamou a atenção sobre a pergunta "quem somos", é a vinculação entre docência/pesquisa/militância/ intervenção. Isto marca quase todas as pesquisas. São pesquisas de intervenção, de pesquisadores que intervém. São

estudos de pesquisadores da universidade que ao mesmo tempo têm algum pé nos movimentos. Isto que para alguns poderia ser algo perigoso, é uma riqueza. Isto termina dando à pesquisa um caráter mais de analisar intervenções para novas intervenções. Isto parece que foi uma constante na discussão com os relatores e parece que há consenso. Isto leva-nos a uma questão: não podem faltar pesquisas teóricas, pesquisas que não sejam diretamente aplicadas para intervenções; teremos que também apresentar pesquisas noutras direções.

- Outro dado sobre "quem somos" é que, como somos a maior parte pesquisadores comprometidos, quase todas as pesquisas são mais pessoais do que dos departamentos, da universidade. Isto é uma característica do grupo. Até onde representamos a universidade? Por que, se as pesquisas são mais de compromissos pessoais isso pode nos colocar uma tarefa: fazer que sejam compromissos das universidades, dos departamentos e não só pessoais. Apenas o compromisso pessoal será sempre fraco. Não que sejamos fracos pessoalmente, cada um. É que o respaldo da instituição, o compromisso da universidade, sobretudo pública, enquanto universidade, é fundamental para afirmar um projeto. A maior parte dos GTs da ANPEd, da associação que reunimos a cada ano, só tem força quando tem respaldo do departamento, ou do mestrado, ou do programa de pós-graduação, de doutorado etc. Do contrário eles terminam tendo vida curta. Como comprometer a universidade? Outra característica é que são pesquisas com pouco respaldo das agências de fomento à pesquisa. Como comprometer as agências? Parece que há alguma coisa nesta direção; será aberto um campo dentro do CNPq sobre Educação do Campo.

1.2. *O que pesquisamos*

- Há uma riqueza enorme no que se pesquisa. Eu diria que é uma característica: a quantidade de focos que estamos pesquisando. Um foco que aparece com muita nitidez é o próprio campo como objeto de pesquisa. Não apenas a educação. Não apenas a escola do campo: é o próprio campo. O campo, a terra, o território, a produção, os sujeitos do campo, os povos do campo, a diversidade desses povos, as suas diversas formas de produção, os seus pertencimentos étnicos, raciais. Tudo isso já está acontecendo. A própria dinâmica, as culturas do campo, a tradição, a religiosidade do campo, os valores, a inter-culturalidade. Mas, o foco é o campo. Não é tanto a escola, a formação de professores. Nos relatos que me foram entregues aparece como primeiro território onde pesquisamos o próprio campo. Cada vez mais é objeto de pesquisa.
- O segundo foco é a educação. Não é a escola, mas a educação, os processos educativos, a educação no sentido mais amplo, no sentido de socialização, de formação humana, de formação de condutas, de valores, de culturas. Nesse sentido mais amplo da formação dos sujeitos humanos na totalidade de suas dimensões. Nessa

concepção ampliada de educação o que mais se destaca é o papel do trabalho e da produção da vida, como as grandes matrizes formadoras do ser humano e especificamente do campo. Outra matriz que aparece com muita força: as lutas, as resistências. Outra grande matriz: a cultura. O que aparece como matrizes formadoras, quando falamos da formação dos sujeitos do campo: o trabalho e, junto com o trabalho, a produção da vida em termos mais amplos do que o trabalho. As lutas através dos movimentos sociais e dos sindicatos. São os dois agentes formadores: suas lutas e suas resistências e a cultura. Temos que ter consciência que não estamos apenas fazendo pesquisa sobre o campo, sobre a Educação do Campo. Estamos também, revigorando, revisitando as grandes matrizes da Teoria Pedagógica. Isto teria que ser explicitado, e termos orgulho de estar contribuindo de maneira tão rica com essa volta às grandes matrizes da formação do ser humano.

- Outro grande foco é a escola, a educação escolar. O que mais se destaca na educação escolar? Aparece com bastante destaque a organização da escola, apesar de muito centrada nas classes multisseriadas. Até onde as classes multisseriadas são "paradigmas"? Fala-se muito do paradigma multisseriado. Teríamos que transcender esse paradigma. É o único paradigma para a organização da Escola? Este ponto aparece com muita força. Aparecem outras formas de organização, como a alternância. Aparece também com muito destaque a forma de gestão da escola, ou do sistema educativo. Sobretudo aparece com destaque a gestão municipal. Até onde a gestão municipal, tal como está, garante a formação, a constituição do sistema educativo? E até onde este garante sua própria organização por meio da escola? Ou exatamente por essa vulnerabilidade do sistema municipal também, a escola e o Sistema Municipal de Educação se tornam vulneráveis?
- Outro ponto é a cultura escolar, a cultura da escola. Não aparece tanto a cultura docente, talvez porque são escolas de unidocência e não há um corpo docente, como temos um corpo docente nas escolas das cidades. Essa é uma lacuna que merece ser trabalhada. Sempre me pergunto que cultura docente pode ser gerada na unidocência? É muito diferente da cultura docente que se possa criar numa escola com 20, 30 ou 50 professores, que se encontram ao menos no café ou na hora de sair e entrar na sala de aula. Também na escola da cidade a docência é solitária, individualizada ou monodocente: "eu e minhas turmas, eu e minhas disciplinas". Dadas essas especificidades da docência no campo uma pergunta mereceria mais destaque nas pesquisas: pode-se construir uma cultura docente quando a maior parte dos docentes vão da cidade para o campo? Essas são questões muito sérias que precisamos pesquisar, porque não construiremos a escola do campo sem construirmos um perfil, uma cultura docente dos profissionais do campo.
- Aparece com destaque o currículo vinculado à cultura do campo. O que é uma grande riqueza. Não é a análise do currículo em si, e sim o currículo em relação à cultura do campo. A formação de professores, saberes docentes, aparece em

quase todos os grupos. Também o perfil do professor. Aparece mais a formação do professor do o que perfil que estamos formando, como se partíssemos do pressuposto de que esse perfil existe. Dá destaque à formação de professores para os grupos específicos do campo, para os povos indígenas, para os quilombolas, o que sugere que há uma diversidade de perfis se configurando. Formar o professor para os quilombolas é uma coisa, formar professores para os assentamentos talvez seja outra, formar os professores para os indígenas também seja outra. A produção de material aparece bastante. As múltiplas linguagens. A formação tecnológica aparece muito pouco. As políticas públicas para o campo, sua história, sua ausência aparecem muito pouco. O Estado e os entes federativos responsáveis por estas políticas aparecem muito pouco. Aparecem mais políticas de governo do que políticas de Estado. Esta é mais uma questão para a pesquisa do campo: até onde são políticas de governos e não de Estado? Não aparece muito clara a política pública de formação. Aparece apenas a formação. A formação que nós vamos dar, a formação que é feita, como se a formação fosse um problema apenas nosso, dos movimentos, dos sindicatos etc. e não tanto do Estado. Não apareceu muito o estilo de formulação de políticas para o campo. Numa análise rápida, eu diria há um leque muito amplo. O que pode significar esse leque tão amplo? Tanto pode significar uma sensibilidade para o leque de interrogações que vem hoje do campo e que é muito amplo, como pode também significar uma certa dispersão do foco, uma falta de foco. Isto é uma interrogação que teremos que nos colocar para o depois de amanhã. Ou seja, de um lado, até onde é preciso não fechar tanto os focos para não perdermos a pluralidade de questões que o campo hoje apresenta, nesta dinâmica tão diversa e na diversidade de seus povos. Mas também ver o perigo de cairmos numa dispersão tão grande que podemos nos perder.

1.2.1. Que questões emergiram?

- Este é um ponto interessante. Nem todos os grupos colocaram esta questão. As questões que emergem podem ser um pouco mapeadas na seguinte forma: questões relativas ao próprio campo; compreensão do campo. A questão que se coloca é se o conceito de campo não é estreito de tal forma que não dá conta da dualidade de campos. Se não se restringe o campo ao agrícola. Se não é uma definição um tanto genérica de camponês. Isto foi colocado com bastante ênfase. Não dá conta da diversidade. Em síntese o que parece é que se exige ainda mais estudos. Exige, sobretudo, estudos para conceituar melhor o campo. Parece que há uma queixa de que o campo estaria sendo restringido, de que a concepção de campo é um tanto restritiva e deveria ser ampliada. Este é um ponto extremamente importante e precisa ser trabalhado.
- Quanto à educação, há algumas questões que aparecem com muito destaque. O que significa retomar a relação entre educação e trabalho, modos de vida, de

produção da vida no campo etc. O que significa isso? Parece que ainda é uma interrogação que deve ser mais esclarecida e mais trabalhada. Discutir o campo epistêmico enquanto diferentes possibilidades de construção de saberes no campo, questão que vem se repetindo.

- Outra questão para ser retomada: a relação entre Estado e movimentos sociais. Parece que a relação é muito mais entre Estado e movimentos sociais, do que Estado/universidades/movimentos sociais. Há uma questão que aparece com força e que diz: o Estado não pode ficar de fora! Como entra o Estado? Há poucas pesquisas sobre políticas de Estado. Há pouca sensibilidade com o papel do Estado. Isto pode ser porque nas próprias universidades nem sempre nos consideramos como parte do Estado. O Estado, nos parece, como sempre, ausente, ou um incômodo. Pelo que apareceu nos diversos grupos é urgente incluir o Estado em nossas pesquisas. Não esquecer o Estado, do contrário não construiremos o que foi colocado na II Conferência Nacional de Educação do Campo: Por uma Política Pública de Educação do Campo. Nós não somos os únicos responsáveis pela Educação no Campo, disseram os movimentos nesta conferência. Este foi um grande avanço e o slogan foi: "Educação – direito nosso dever do Estado!" Esta consciência de que a educação só acontecerá com a presença do Estado e se ela for pública. Isto ainda exigiria ser questionado e ser matizado através de pesquisa.
- Um outro campo de interrogações é sobre a própria especificidade da Educação do Campo. Ainda se fala muito em educação rural. Escolas rurais. O que significa este termo "do campo", em vez de rural, e esta especificidade da Educação do Campo, isso não está muito claro. Em que medida a Educação do Campo dá conta desta totalidade. O próprio conceito de campo não dá conta dessa totalidade. Mas, também, há outro ponto: em que medida focar muito as especificidades faz perder a totalidade da educação? A Educação do Campo deve ser reconhecida na totalidade da educação brasileira. Então, qual a relação entre pesquisa sobre Educação do Campo e pesquisa sobre a totalidade da educação brasileira? Seria estudo comparativo? Seria algo mais do que estudos comparativos? Ou seriam, até, aproximações? Porque muitas das questões dessas grandes matrizes de que estamos falando não são apenas da Educação do Campo. É um reencontro da própria educação urbana com essas grandes matrizes, e da pedagogia como um todo. Então se trata de não perder o foco da Educação do Campo, da especificidade, mas também sempre vinculá-la com a totalidade das questões, das interrogações e dos avanços que vêm acontecendo na educação brasileira como um todo.

1.2.2. Que temas pesquisar?

- Interessante que quando se colocam temas para pesquisar parece que o foco se volta mais para a escola. Isto me chamou a atenção. Depois de ter feito esta abertura

de foco para o campo, para sua cultura, meios de reprodução, a diversidade de sujeitos etc., nas propostas se focaliza mais a escola. As questões da escola passam a ter muita relevância. Acho que merecem relevância, desde que, não a escola não se descole do campo. Há uma ênfase também nos educadores e conseqüentemente no livro didático. É curioso como nós nos voltamos para a escola e sempre para os componentes da escola, para o que é necessário para ensinar. Se entendi este encontro, ele é rico porque não ficou apenas aí, há uma concepção mais ampla de educação e da própria escola.

- Uma questão que aparece para estudo é a relação entre escola e poder local. As relações de poder determinam a escola! Não só o que acontece internamente na escola. Possivelmente num campo onde há relações localistas de poder a escola é mais marcada por elas. A escola urbana, aliás, se descolou dessa trama tão complicada das relações de poder local: do vereador, do deputado e até do próprio prefeito. Em alguns lugares mais, noutros menos. Há uma ausência nos temas a serem investigados que são: os próprios sujeitos escolares. Pouco aparecem os sujeitos da escola. Infância, adolescência, juventude, as especificidades destes sujeitos escolares, sujeitos humanos, crianças, sujeitos jovens no campo. Aparece um pouco o trabalho infantil. Mas, o trabalho infantil enquanto relacionado com a educação e, sobretudo, com a escola. Acho que o nosso olhar sobre os educandos, seus tempos de vida e a sua construção histórica e cultural, não são relevantes apenas enquanto alunos, mas para conhecê-los enquanto sujeitos.

Termino listando algumas ausências que me chamaram a atenção.

- Uma ausência é conhecer mais o universo agrícola, o universo do campo. Não ficar apenas nos assentamentos, nos movimentos etc. A Educação do Campo é mais do que tudo isso. Talvez tenhamos mais conhecimento acumulado sobre educação dos assentamentos do que sobre a Educação do Campo como um todo;
- Outra ausência é relacionar as pesquisas do campo com um projeto do campo, com um Projeto de Nação;
- Outra ausência seria a totalidade dos próprios movimentos do campo. Não ficar fechado sobre apenas alguns movimentos. É claro que alguns movimentos, pela sua história, chamam mais atenção;
- Outra ausência é a interação entre as questões do campo mais amplas e a escola. A escola ainda não aparece vinculada. Ainda é a escola. Não é a escola do campo;
- Outra ausência é a mobilidade da população do campo. Às vezes dá a impressão de que se estuda a população do campo de maneira muito estática. Isto sugere que haja mais sensibilidade para a sua mobilidade, a dinâmica do campo que tanto afeta seus sujeitos, especificamente a infância, adolescência, juventude. Dinâmica que tanto afeta sua cultura, tradição, modos de produção etc.

2. Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.
Manoel de Barros

Esta carta é uma forma de poder viver o conhecimento delírio a que Mônica Molina nos convidava no início da sua fala, na manhã de ontem. Escrevo porque acredito em um conhecimento movimento, relação, que estabiliza e desestabiliza, faz-se relevante na medida em que toca o sujeito e o interpela, criando aberturas para novas imagens, palavras, conceitos e práticas. Na escolha de um tom para expressar esse conhecimento movimento, à seriedade e à dureza que dão forma as palavras na paisagem acadêmica, "eu queria avançar para o começo, chegar ao criançamento das palavras" (volto aqui novamente a Manoel de Barros), quando elas ainda podem ser brinquedos e, portanto, encantadas.

A propósito dessa busca de retorno aos nossos processos primeiros de aprendizagem em que a curiosidade e a intuição predominam no ato de compreensão da vida, fazendo-nos mais susceptíveis à descoberta e à reinvenção das coisas, "que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor [...]" (Metade, Oswaldo Montenegro), apenas acolhidas, menos como verdades e mais como inquietação e interrogação. Quero dizer com isso que reconheço os limites das minhas palavras diante da incompletude e da transitoriedade da condição aprendente na qual me coloco.

Escrevo esta carta a partir do lugar de uma amazônida que aprendeu a pensar o mundo na lógica das planícies, que reconhece nas águas e nas florestas o seu maior vínculo com a sua ancestralidade, desafiada, vivendo hoje na cidade de Campinas, a aprender a lógica das montanhas, dos viadutos que passam sobre elas, do céu encoberto, de temperaturas instáveis que trazem para o dia diferentes estações do ano – que me obrigam todas as manhãs a olhar a paisagem antes de abrir o guarda-roupa – fonte de estranhamento para quem até então só conhecia uma estação, o verão, tão susceptível a estabilidades. Isso me permite pensar os tempos da vida como tempos de imprevisibilidade e de provisoriedade; tempos de enraizamento e de desenraizamento, que me fazem retomar a tensão entre aprender e desaprender como forças fitais da vida que trazem grandes desafios para os processos educativos.

Falo do lugar de uma mulher do século XX, era dos extremos, como disse Robsbawn, século de várias guerras, da maior concentração de riqueza da história da humanidade e do triunfo do capitalismo como referência estrutural das sociedades urbanas. Por entender o tempo histórico como um tempo que convive com a tensão entre rupturas e continuidades, não enxergo soluções mágicas e definitivas para problemas complexos, que muito provavelmente não serão superados no tempo da nossa existência, porque expressão das tensões da própria vida e dos modos de inteligibilidade que construímos sobre e para ela. Apesar disso ou com tudo isso, temos a responsabilidade histórica de pensar, na medida do tempo estrutural e conjuntural em que vivemos, alternativas para outros futuros e nos envolvermos com a sua construção.

Saio deste encontro me reconhecendo nas nossas diferenças. A diversidade reclama por um estatuto de cidadania. Mulheres, afro-descendentes, índios, camponeses, homossexuais se interpelam e nos interpelam sobre o direito à igualdade de viver as suas diferenças. Precisamos insistir na denúncia das omissões, das identidades restringidas, das relações de subordinação, buscando formas de (a)firmação para aqueles que não têm lugar no mundo. Mas como nos chamava a atenção a professora Ilse Scherer-Warren precisamos evitar a "essencialidade" e a centralidade da diferença quando ela nos coloca diante da impossibilidade de nos reunir em torno de valores humanos mais universais pelos quais devamos lutar como seres humanos, em nome da construção de um destino comum e não apenas em nome das nossas diferenças.

O apelo humano deste encontro é da complementaridade e das relações.

A propósito da idéia de passar pelo mundo sem deixar sinais civilizatórios (abordada em um dos debates) fiquei me perguntando se isso não seria a negação do apelo à complementariedade e às relações. Aliás, é justamente em nome dos rastros que foram apagados que se ergue a causa da diversidade. Por outro lado, pensar um mundo sem rastros, do ponto de vista histórico e cultural, seria

pensar um mundo sem legado, que nos permitisse nos deslocar no tempo para reconhecer a grandeza das nossas tradições e os imperativos dos novos processos civilizatórios, nas suas tensões e conflitos.

Como seres históricos e culturais produzimos e somos produzidos pela vida. Na produção da vida, o tempo finge que passa, mas fica, de forma que não vivemos unicamente o tempo da nossa existência. Somos homens e mulheres do século XXI professando a luta de classe que Marx formulou no século XIX em nome de um valor humano fundamental, a superação da exploração do homem pelo próprio homem, que na sua perspectiva, só poderia ocorrer com o fim da propriedade privada. Marx não viveu o nosso tempo de forma que não poderia pensar sobre ele. Cabe a nós pensarmos os problemas que a história nos colocou, buscando a vitalidade das idéias que nos parecem válidas para enfrentar o próprio movimento histórico, categoria tão cara ao pensamento marxista. Dito isso, na nossa humanidade, ninguém é totalmente filho do seu tempo e nem tampouco inicializador das idéias que professa... quando falamos, muitas outras vozes falam através de nós, porque abrigamos o legado da vida e das idéias de homens e mulheres que nos permitiram enxergar outras formas de compreensão do mundo, que nos permitiram sonhar com coisas maiores, coisas sem lugar, mas carregadas de vitalidade. Da mesma forma, o legado histórico e cultural nos conforma, (de)limita o pensável e o vivível, de modo que reinventar a vida, é de certa maneira, desformá-la.

Este ser do mundo que somos tem como uma das suas fontes constitutivas o conhecimento sistematizado, que se por um lado serviu para propagar uma visão eurocêntrica do mundo, por outro lado nos permitiu também enxergar a vida para fora das fronteiras das nossas localidades e a produzir instrumentos de análise que nos permitiram reconhecer e nos reconhecer, com outros povos do mundo, na construção de valores humanos assentados no direito à vida, na justiça e na liberdade.

Acredito na dialética do conhecimento, não como elemento fundante da ciência, mas como elemento fundante da própria vida. Por isso me interrogo se podemos conceber um saber do campo para o campo como instrumento conceitual para a afirmação dos saberes constitutivos dos sujeitos do campo.

Para romper com a dicotomia campo-cidade é necessário desconstruir a idéia de que só são verdadeiras e válidas as formas de vida e de relação com a vida que constituem o modo de viver urbano. No entanto, não podemos conceber o campo como território de saberes unitários, enclausurados e protegidos, mas de saberes intercambiados que articulam tradição e inovação, conhecimento científico e conhecimento popular. Destarte, a crítica ao conhecimento científico não pode ser modulada pela idéia que ele não serve para o campo; o conhecimento hierarquizado e fragmentado, sem enraizamento social e cultural é que não serve nem para o campo nem para a cidade, o que nos coloca diante de uma questão global e não

apenas local. Dito isso, arrisco-me a apresentar uma formulação que me parece interessante para pensar o saber e a relação com o saber para além da polaridade entre campo e cidade: transformar o conhecimento popular em conhecimento científico e o conhecimento científico em conhecimento popular, reapropriado em outras linguagens pelos sujeitos dos quais se origina e para os quais se destina. Ambos se exigem mutuamente na medida em que o conhecimento científico comporta uma vitalidade que o conhecimento popular não possui que é a de poder se despreender do aqui e do agora, ao mesmo tempo em que é desprovido da vitalidade estruturante do conhecimento popular, o seu enraizamento na vida das pessoas, que faz com que ele tenha corpo e emoção.

Alguém poderia me interrogar: de que serviria um conhecimento desprovido do aqui e do agora, da experiência sentida? Talvez para nos fazer compreender que o mundo é constituído de muitos mundos, portanto, de múltiplas possibilidades de existência humana. Quando me propus a pesquisar assentamentos fui movida pelo desejo de interrogar e sistematizar formas de existência, que mesmo não tendo lugar, porque subsumidas pelas formas hegemônicas, existem, e num mundo em que para os historiadores, faltam alternativas de enfrentamento ao capitalismo, inventariar esses modos de vida é uma forma de manter viva a esperança de um outro futuro, porque outras formas estruturantes estão sendo travadas por dentro do capitalismo até então vitorioso. Nessa perspectiva, na minha busca da esperança, quero produzir um conhecimento que vindo do campo, possa educar a cidade: educar para nossas paisagens, novas sensibilidades, novas relações, novas perspectivas estéticas. Da mesma forma, acredito na possibilidade de apropriações recriadas de conhecimentos "não camponeses" capazes de produzir tensões necessárias à própria existência do campo.

Nessa perspectiva, o conhecimento sistematizado cumpre uma tarefa civilizatória importante. Ele é transitável, reconhecendo que o trânsito do conhecimento não se faz sem a motivação, a disposição e a opção das pessoas. Por meio do conhecimento sistematizado podemos falar e dar a conhecer outros mundos, outras possibilidades de futuro em face à diversidade da vida humana. Para o MST, a organização coletiva inspirada em Makarenko seria improvável sem o conhecimento sistematizado que nos tornou possível conhecer a experiência da revolução na União Soviética.

Reafirmo, portanto, uma idéia matriz inerente ao conhecimento científico: ele tem espacialidade e temporalidade. Ele nos conta, nas suas narrativas, da aventura humana, de formas de produzir a vida em tempos e lugares situados. Portanto, ele tem materialidade, historicidade, apesar de reconhecer que essas dimensões são perdidas quando esse conhecimento adentra no mundo da escola. O conhecimento que hoje é científico já foi um dia imaginação, intuição, experiência, vida consumida. Não podemos esquecer esse sentido embrionário do conhecimento

científico. Mantê-lo vivo é nutri-lo de outras intuições e outras experiências, que nos permitam contar a vida no seu movimento, na sua diversidade. Ao longo do tempo construímos fronteiras fixas e incomunicáveis entre conhecimento científico e conhecimento popular; o apelo à complementaridade nos obriga a desfazer fronteiras ou a entendê-las como lugar de trânsito e de transgressão.

Nessa perspectiva, se entendemos poder construir uma relação de complementaridade entre campo e cidade, quero acreditar que esse movimento é de ida e de volta: um conhecimento do campo para a cidade e da cidade para o campo.

Uma teoria do conhecimento, a meu ver, comporta uma teoria social e uma teoria da cultura. O entendimento que o campo é um lugar de integração, de deslocamento, de trocas simbólicas na medida em que as pessoas se encontram, se relacionam, alternam lugares, são afetadas por outras culturas comporta a idéia de um conhecimento transitante.

Nessa formulação sou tocada pela minha condição de amazônida, que há algum tempo precisou abandonar a idéia de um conhecimento da Amazônia para a Amazônia, suficiente quando percebemos-nos fixados naquele lugar, enraizado nele. Conheço hoje o custo do silenciamento cultural quando precisei me deslocar da paisagem, da linguagem e da relação com a vida que nos constitui como amazônidas. Falo do lugar dos meus filhos, Bruno e Natasha, precisando se desenraizar como imperativo de sobrevivência, porque a falta de diálogo cultural lhes impõe abrir mão de aspectos muito caros à sua identidade, como a sua linguagem, para poderem ser aceitos nos padrões de culturalidade em uma escola pública de Campinas. Ao meu apelo antropológico de enfrentamento da inferiorização da linguagem e da subordinação cultural, o saber sociológico elaborado na própria vida de alguém que só viveu 11 anos se impõe: a senhora diz isso porque não sabe o que é ser diferente num lugar onde todos são iguais.

Essa experiência com a dor dos meus filhos deu corpo aos conceitos da diversidade que tanto proclamo de dentro da ciência que pratico. Num país que não se conhece, e por isso não pode (com)viver com a diversidade, é preciso fazer transitar a vida, as muitas formas de vida. No plano teórico (cognitivo), não temos dificuldades em admitir uma relação de complementaridade entre campo e cidade, mas no plano da vida há muito a ser feito, não porque não estejamos fazendo, mas porque as tarefas educativas, naquilo que elas comportam de mudanças culturais, são sempre maiores que as tarefas políticas, legislativas. A força viva da cultura pulsa no coração das pessoas, nas inteligibilidades sentidas, validadas nas relações.

Não há uma estética e nem uma ética do conhecimento imanentes à própria materialidade da vida. Elas só se realizam na educação da relação. Por isso, é preciso ocupar, estabelecer vias de presencialidade. A disputa pela escola a que Mônica Molina se referia na sua exposição, resgatando muito apropriadamente

um debate importante da Educação do Campo, passa também em poder fazer aquilo que não tem lugar, ter estatuto de cidadania. Os saberes camponeses, os saberes ancestrais de indígenas e africanos devem ter lugar no campo e na cidade, como apelo a um valor humano fundamental: poder viver a nossa diferença na igualdade, que resumo numa única idéia, o direito à dignidade da vida.

A minha utopia é que os filhos que ainda vão nascer possam se educar naquilo que Milton Santos chamou de "linguagem do mundo". Talvez por esta via o nosso coração possa escutar que "os filhos do meu irmão são meus filhos" (fala de um dos participantes do encontro) ou de outro modo, que os filhos do mundo são meus, e assim sendo, possamos nos reconhecer na maternidade e na paternidade que assume como suas as tarefas de construção dos destinos dos seus filhos.

Volto deste encontro, mesmo num tempo de tamanha descrença política e social, querendo cantar a utopia de Milton Nascimento nessa nova diversidade que sinto, vejo e escuto. Não a utopia como aquilo que ainda não existe, mas no seu sentido etimológico, como aquilo que ainda não tem lugar, que transita entre "estruturas estruturadas e estruturas estruturantes" (sábia formulação apresentada pela professora Ellen Woortmann):

"Quero a utopia quero tudo e mais, quero a felicidade nos olhos de um pai [mãe), quero a alegria muita gente feliz, quero que a justiça reine em meu país. Quero a liberdade quero o vinho e o pão, quero ser a amizade quero amor, prazer. Quero nossa cidade [o campo] sempre ensolarada, os meninos (as meninas) e o povo no poder eu quero ver". Os parênteses que incluí na poesia cumprem a tarefa de expressar a diversidade que queremos construir

Brasília (terra onde flores vibrantes dividem a paisagem com o cerrado seco e pintado de cor de palha), setembro de 2005.

Eliana Felipe
Professora do Centro de Educação da UFPA.
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Campinas.

3. Relação dos participantes no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo

Comissão organizadora		
Alessandra da Costa Lunas	Brasília/DF	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)
Antonio Munarim	Brasília/DF	MEC/SECAD/CGEC
Bernardo Mançano Fernandes	Presidente Prudente/SP	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Clarice Aparecida dos Santos	Brasília/DF	Via Campesina/MST
Edgar Kolling	Porto Alegre/RS	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)
Eliene Novaes Rocha	Brasília/DF	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)
Irene Alves Paiva	Natal/RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Laís Mourão de Sá	Brasília/DF	Universidade de Brasília (UnB)
Márcio Caniello	Campina Grande/PB	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Miguel Gonzalez Arroyo	Belo Horizonte/MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Mônica Castagna Molina	Brasília/DF	Pronera/Incra/MDA (UnB)
Sônia Meire	Aracajú/SE	Pronera/Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Participantes	Localidade	Instituição
Adelaide Ferreira Coutinho	São Luís/MA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Ademir Cazella	Florianópolis/SC	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Alessandro Augusto de Azevêdo	Natal/RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Antônio Alberto Pereira	João Pessoa/PB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CUT-PB)
Antônio Dias Nascimento	Salvador/BA	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Antônio Julio de Menezes Neto	Belo Horizonte/MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Celi Neuza Zulke Taffarel	Salvador/BA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Camila Guimarães Guedes	Brasília/DF	Residência Agrária/MDA/Incra
Célia Regina Vendramini	Florianópolis/SC	Universidade Federal de Santa Catarina ((UFSC)
Conceição Paludo	Porto Alegre/RS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
Edla de Araújo Soares Lira	Recife/PE	UNDIME
Edmerson Reis	Petrolina/PE	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Eliana da Silva Felipe	Campinas/SP	Universidade de Campinas (Unicamp)
Eliane Dayse Pontes Furtado	Fortaleza/CE	Universidade Federal do Ceará (UFC)

Continua >

< Continuação

Participantes	Localidade	Instituição
Ellen Fensterseifer Woortmann	Brasília/DF	Universidade de Brasília (UnB)
Emília de Rodat Moreira	João Pessoa/PB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Eraldo da Silva Ramos Filho	Aracajú/SE	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Fábio Nolasco	Cuiabá/MT	Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat)
Fernanda Litvin Villas Boas	Brasília/DF	Residência Agrária/MDA/Incra/UnB
Gema Galgane S. L. Esmeraldo	Fortaleza/CE	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Georgina Negrão Kalife Cordeiro	Belém/PA	Universidade Federal do Pará (UFPA/Pronera)
Gilvanice Barbosa da Silva Musial	Belo Horizonte/MG	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)
Ilma Ferreira Machado	Cuiabá/MT	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)
Ilse Scherer-Warren	Florianópolis/SC	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Ivanilde Apoluceno	Belém/PA	Universidade Estadual do Pará (UEPA)
Jean-Philippe Tonneau	Campina Grande/PB	CIRAD/Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Jerônimo Rodriguez Souza	Salvador/BA	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
João Batista de Queiróz	Brasília/DF	Universidade Católica de Brasília (UCB)
João Edmilson Fabrini		Unioeste (PR)
Kellen Maria Junqueira	Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira	Brasília/DF	INEP
Lourdes Helena da Silva	Viçosa /MG	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Lúcia Helena Alvarez Leite	Belo Horizonte/MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Luiz Carlos de Freitas	Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Luzia Terezinha Batista Oliveira	Boa Vista/RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Maria Inês Escobar da Costa	Brasília/DF	Residência Agrária/MDA/Incra/UnB
Mailson Monteiro do Rêgo	Boa Vista/RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Maria de Fátima Monte Lima	Aracajú/SE	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Maria de Nazareth Baudel Wanderley	Recife/PE	Universidade Federal de Pernambuco
Maria do Socorro Silva	Brasília/DF	Universidade de Brasília (UnB)
Maria Isabel Antunes Rocha	Belo Horizonte/MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Marilsa Miranda de Souza	Rolim de Moura/RO	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Continua >

< Continuação

Participantes	Localidade	Instituição
Marisa de Fátima Lomba de Farias	Campo Grande/MS	Mato Grosso do Sul
Marlene Ribeiro	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Marta Pernambuco	Natal/RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Moacir Palmeira	Rio de Janeiro/RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Olívio Alberto Teixeira	Aracajú/SE	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Orlando Nobre Bezerra de Souza	Belém/PA	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Oroslinda Maria Taranto Goulart	Brasília/DF	INEP
Paulo Décio de Arruda Mello	Maceió/AL	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Pedro Ivan Christóffoli	Brasília/DF	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Iterra)
Renata Silva Mann	Aracajú/SE	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Rosimeire Aparecida	Campo Grande/MS	Universidade Estadual do Mato Grosso Sul (UEMS)
Salomão Antonio Mufarrej Hage	Belém/PA	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Sérgio Leite	Rio de Janeiro/RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Sérgio Sauer	Brasília/DF	Universidade de Brasília (UnB)
Silvana Maria Gritti	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Silvio Simioni	Rio Branco/AC	Universidade Federal do Acre (UFAC)
Sônia Aparecida Branco Beltrame	Florianópolis/SC	Universidade Federal de Santa Catarina (UFCS)
Sônia Fátima Schwendler	Curitiba/PR	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Sônia Meire S. A Jesus	Aracajú/SE	Pronera/ Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Tânia Maria de Melo	Brasília/DF	SDT/Incra/MDA
Terezinha de Jesus Machado Maher	Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Terezinha Maria Cardoso	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Valdete da Luz Carneiro	Manaus/AM	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Vera Maria Vidal Peroni	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Willer Araujo Barbosa	Viçosa/MG	Universidade Federal de Viçosa (UFV)

4. Programação do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo

Local: Brasília - DF	
Data: 19, 20 e 21 de setembro de 2005	

Dia 19: segunda-feira	
14h	Solenidade de Abertura: • MEC • MDA • MCT • Incra • Contag • MST
16h30	Mesa-redonda – MR1 – O campo da Educação do Campo. *Coordenação:* Antonio Munarim e Mônica Molina *Debatedores:* Bernardo Mançano – UNESP, Maria Nazaré Wanderley – UFPE e Sérgio Leite – UFRRJ
20h	Mesa-redonda – MR2 – Multidimensionalidade do campo: a construção da vida. *Coordenação:* Eliene Novaes e Clarice Santos *Debatedores:* Ellen Woortman – UnB, Márcio Caniello – UFCG e Moacir Palmeira – UFRJ e Museu Nacional.
Dia 20: terça-feira	
8h	EIIT– Espaços Interativos de Identidades e Territórios e GT– Grupos de Trabalho.
14h	Mesa-redonda– MR3 – Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. *Coordenação:* Bernardo Mançano e Márcio Caniello. *Debatedoras:* Pedro Christóffoli – Iterra, Maria do Socorro Silva – UnB e Sônia Meire Azevedo – UFS.
20h	EIIT– Espaços Interativos de Identidades e Territórios e GT– Grupos de Trabalho.
Dia 21: quarta-feira	
8h	Mesa-redonda – MR4 – A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *Coordenação:* Irene Paiva e Sônia Meire Azevedo *Debatedores:* Miguel Arroyo – UFMG, Ilse Scherer-Warren – UFSC e Mônica Molina – Pronera.
14h	EIIT– Espaços Interativos de Identidades e Territórios e GT– Grupos de Trabalho.
18h30	Atividade Cultural
Dia 22: quinta-feira	
8h	Plenária
11h30	Encerramento

Um novo projeto de desenvolvimento para o país passa pela transformação do meio rural em um espaço com qualidade de vida, acesso a direitos, sustentabilidade social e ambiental.

Ampliar e qualificar as ações de reforma agrária, as políticas de fortalecimento da agricultura familiar, de promoção da igualdade e do etno-desenvolvimento das comunidades rurais tradicionais. Esses são os desafios que orientam as ações do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) voltado para a produção e a difusão de conhecimento que subsidia as políticas de desenvolvimento rural.

Trata-se de um espaço de reflexão, divulgação e articulação institucional com diferentes centros de produção de conhecimento sobre o meio rural, nacionais e internacionais, como núcleos universitários, instituições de pesquisa, organizações não-governamentais, centros de movimentos sociais, agências de cooperação.

Em parceria com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), o NEAD desenvolve um projeto de cooperação técnica intitulado "Apoio às Políticas e à Participação Social no Desenvolvimento Rural Sustentável", que abrange um conjunto diversificado de ações de pesquisa, intercâmbio e difusão.

Eixos articuladores

- Construção de uma rede rural de cooperação técnica e científica para o desenvolvimento
- Democratização ao acesso às informações e ampliação do reconhecimento social da reforma agrária e da agricultura familiar

O NEAD busca também

- Estimular o processo de autonomia social
- Debater a promoção da igualdade
- Analisar os impactos dos acordos comerciais
- Difundir a diversidade cultural dos diversos segmentos rurais

Projeto editorial

O projeto editorial do NEAD abrange publicações das séries Estudos NEAD, NEAD Debate, NEAD Especial e NEAD Experiências, o Portal NEAD e o boletim NEAD Notícias Agrárias.

Publicações

Reúne estudos elaborados pelo NEAD, por outros órgãos do MDA e por organizações parceiras sobre variados aspectos relacionados ao desenvolvimento rural.

Inclui coletâneas, traduções, reimpressões, textos clássicos, compêndios, anais de congressos e seminários.

Apresenta temas atuais relacionados ao desenvolvimento rural que estão na agenda dos diferentes atores sociais ou que estão ainda pouco divulgados.

Difunde experiências e iniciativas de desenvolvimento rural a partir de textos dos próprios protagonistas.

Portal

Um grande volume de dados é atualizado diariamente na página eletrônica www.nead.org.br, estabelecendo, assim, um canal de comunicação entre os vários setores interessados na temática rural. Todas as informações coletadas convergem para o Portal NEAD e são difundidas por meio de diferentes serviços.

A difusão de informações sobre o meio rural conta com uma biblioteca virtual temática integrada ao acervo de diversas instituições parceiras. Um catálogo on line também está disponível no Portal para consulta de textos, estudos, pesquisas, artigos e outros documentos relevantes no debate nacional e internacional.

Boletim

Para fortalecer o fluxo de informações entre os diversos setores que atuam no meio rural, o NEAD publica semanalmente o boletim NEAD Notícias Agrárias. O informativo é distribuído para mais de dez mil usuários, entre pesquisadores, professores, estudantes, universidades, centros de pesquisa, organizações governamentais e não-governamentais, movimentos sociais e sindicais, organismos internacionais e órgãos de imprensa.

Enviado todas as sextas-feiras, o boletim traz notícias atualizadas sobre estudos e pesquisas, políticas de desenvolvimento rural, entrevistas, experiências, acompanhamento do trabalho legislativo, cobertura de eventos, além de dicas e sugestões de textos para fomentar o debate sobre o mundo rural.

Visite o Portal www.nead.org.br
Telefone: (61) 3328 8661
E-mail: nead@nead.gov.br
Endereço: SCN, Quadra 1, Bloco C, Ed. Brasília Trade Center, 5º andar, Sala 506
Brasília/DF CEP 70711-901

O texto deste livro foi composto em Brioso Pro, com títulos em Cronos Pro, e impresso sobre papel offset em Fevereiro de 2006.

Secretaria de
Educação Continuada
Alfabetização
e Diversidade

Coordenação-Geral de
Educação do Campo

Ministério
da Educação

Ministério do
Desenvolvimento Agrário